

**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



***DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y  
COMPETENCIAS DOCENTES***

*“Estudio sobre factores asociados a la calidad educativa en escuelas  
ecuatorianas”*

**TESIS DOCTORAL**

Lucy Deyanira Andrade Vargas

Santiago de Compostela, 2015



**UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



***DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y  
COMPETENCIAS DOCENTES***

*“Estudio sobre factores asociados a la calidad educativa en escuelas  
ecuatorianas”*

**TESIS DOCTORAL**

Lucy Deyanira Andrade Vargas

Directores: Prof. Dr. Eulogio Real Deus  
Prof. Dra. Eva María Taboada Ares  
Prof. Dra. María Elvira Aguirre Burneo







EULOGIO REAL DEUS, profesor titular del Departamento de Psicología Organizacional, Jurídico-Forense y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Facultad de Psicología de la USC; EVA MARÍA TABOADA ARES, profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la USC; y MARÍA ELVIRA AGUIRRE BURNEO, profesora del Departamento de Psicología de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador),

INFORMAN:

Que la Tesis Doctoral DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR Y COMPETENCIAS DOCENTES. ESTUDIO SOBRE FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA EN ESCUELAS ECUATORIANAS, realizada por LUCY DEYANIRA ANDRADE VARGAS, reúne las exigencias científicas y formales requeridas para optar al título de Grado de Doctor por esta Universidad, por lo que autoriza su presentación y defensa pública.

Fecha: 7 de Septiembre de 2015

Prof. Dr. Eulogio Real Deus  
Director

Profa. Dra. Eva María Taboada Ares  
Directora

Profa. Dra. María Elvira Aguirre Burneo  
Directora

Lucy Deyanira Andrade Vargas  
Autora



# Dedicatoria

---



*A todos quienes hacen de la educación,  
una nueva forma de vida.*



# Agradecimientos

---

*En primer lugar, quiero resaltar y agradecer el apoyo que me han brindado mis directores de tesis: Dr. Eulogio Real Deus, Dra. Eva María Taboada y Dra. María Elvira Aguirre, quienes han sido muy generosos al compartir conmigo sus conocimientos, su tiempo y su amistad durante todo este proceso, permitiéndome crecer como investigadora, como docente y como persona.*

*En segundo lugar, quiero agradecer a la Universidad Técnica Particular de Loja, a través de sus Vicerrectorados Académico y de Investigación y a todos los directivos quienes han estado al frente de la institución durante mis años de estudio, quienes me dieron su confianza y apoyaron siempre mi formación profesional.*

*Igualmente, agradezco a la Universidad de Santiago de Compostela a través del Dr. Agustín Dosil Maceira por invitarnos a ser parte de este proyecto entre estas dos instituciones universitarias y del Dr. Arturo Pereiro por su apoyo como Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, así también, agradezco a las profesoras, Dra. Olga Díaz, y Dra. Carmen Torres a quienes he conocido en el transcurso de estos años y me han brindado su atención y amistad en las estancias presenciales que he tenido en la universidad.*

*Expreso en este trabajo, mi agradecimiento a los centros educativos de mi país por la colaboración en este proyecto, así también a los estudiantes de la maestría de Gerencia y Liderazgo Educativo de los periodos (noviembre 2011-abril 2012 y mayo-octubre 2012) quienes se constituyeron en los encuestadores, al mismo tiempo que, agradezco con mucho cariño a los 50 docentes de educación (internos e invitados) que ayudaron a monitorear y dirigir el trabajo de investigación como tutores del proyecto.*

*Expreso, un agradecimiento sincero a mis colegas del equipo de investigación y a todos mis compañeros y amigos que con su ayuda incondicional hicieron posible trabajar en un proyecto nacional de investigación y junto a quienes día a día comparto mi vida en la universidad: Mónica Unda, Margoth Iriarte, Mónica Herrera, María de los Ángeles Guamán, Enith Quezada, Bertha Villalta, Rosa María Celi, Verónica Sánchez, Fabián Jaramillo, Bertha Villalta, Patricia Beltrán, Xiomara Carrera, Mariana Buele, Miury Placencia, Víctor Serrano, Roberto C. Cuenca, Miriam Arteaga, Alicia González, Janeth Tamay, Tania Valdivieso, Cristian Labanda, Soledad Bravo, Jorge Armijos, Patricio Espinoza.*

*Agradezco de manera especial a la Directora del Área Sociohumanística Dra. Diana Rivera y, a la Directora del Departamento de Ciencias de la Educación Mgtr. María de los Ángeles Guamán, por el apoyo que me han brindado con su gestión para terminar mi trabajo doctoral. Reitero nuevamente y de todo corazón el agradecimiento a mis compañeras y amigas Mónica Unda y Margoth Iriarte porque han sido quienes desinteresadamente han sumado mis responsabilidades de gestión institucional a las suyas y me han posibilitado el tiempo necesario durante estos últimos meses para cerrar mi trabajo de investigación. Así también, un agradecimiento sincero a mi compañero y amigo Dr. Vicente Riofrío, por su generosidad y disposición para discutir y soñar en una mejor educación.*

*Finalmente, agradezco a mis padres: Gladys y Eduardo, “los mejores maestros” quienes me han apoyado y sostenido durante toda mi vida. A mis hijos: José Pablo, Ana Cristina, Juan Sebastián, Pricila y Jeferson, que con mucho amor y paciencia han vivido junto a mí esta experiencia. A mis nietos: Pablo Sebastián, Mía Lucyana y Fernando Nicolás, que son la motivación y las ganas para seguir soñando en una educación de calidad. A mis hermanos: Karina, Eduardo, Yamil, Gloria, América y a todos mis familiares que siempre han estado presentes y pendientes en este recorrido.*

*En fin, a todos y a todas las personas que han sido parte en este proyecto de formación y de vida.*

*Muchas Gracias.*

# Índice

Introducción.....	1
I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
1. La realidad ecuatoriana: contextualización socioeducativa.....	7
1.1. Contexto sociodemográfico.....	7
1.2. Contexto educativo.....	10
1.2.1. El sistema de educación de Ecuador en el marco de la calidad educativa .....	10
1.2.2. Los centros educativos y aulas de educación básica en el marco de la eficacia escolar.....	12
1.2.3. Los docentes de educación básica en el contexto del sistema educativo y de la escuela.....	16
1.2.4. Los estudiantes de séptimo grado de educación básica en el contexto de la escuela y del aula.....	17
2. Calidad educativa y factores asociados .....	21
2.1. La escuela como escenario de desarrollo de la calidad educativa.....	23
2.2. Eficacia escolar como factor de calidad educativa .....	27
2.2.1. Estudios sobre eficacia escolar.....	28
2.2.2. Estudios sobre enseñanza eficaz.....	30
2.2.3. Modelos de eficacia escolar.....	32
2.3. Rendimiento académico como indicador de resultado de eficacia escolar.....	49
2.4. Resumen .....	52
3. Clima escolar y de aula como factores de eficacia escolar .....	57
3.1. Importancia del clima social como factor de eficacia escolar.....	58
3.2. Clima escolar: delimitación conceptual .....	60
3.3. Características y dimensiones del clima escolar.....	63
3.4. Evaluación del clima escolar .....	65
3.5. Factores y procesos asociados al clima escolar y de aula.....	66
3.6. Resumen .....	69
4. Competencias y desempeño docente como factor de eficacia escolar.....	73
4.1. El desempeño docente en el marco de la calidad educativa .....	73
4.1.1. Factores que afectan al desempeño docente .....	74
4.1.2. Evaluación del desempeño docente.....	75
4.2. Competencias docentes y su relación con el logro académico.....	79

4.3. Evaluación de las competencias docente.....	82
4.4. Resumen .....	84
II. ESTUDIO EMPÍRICO .....	87
5. Planteamiento del estudio .....	89
5.1. Justificación .....	89
5.2. Objetivos.....	91
5.2.1. General .....	91
5.2.2. Específicos .....	92
6. Método.....	93
6.1. Muestra .....	94
6.2. Instrumentos .....	96
6.3. Procedimiento.....	107
6.3.1. Proceso de recolección y sistematización de los datos .....	107
6.3.2. Proceso de análisis.....	110
7. Resultados.....	113
7.1. Características de las escuelas, docentes y estudiantes.....	113
7.1.1. Características de los centros educativos. ....	113
7.1.2. Características de los estudiantes .....	114
7.1.3. Características de los docentes.....	120
7.2. El clima escolar de aula en el contexto de las escuelas ecuatorianas.....	123
7.2.1. El clima de aula desde la percepción de estudiantes .....	123
7.2.2. El clima de aula desde la percepción de docentes.....	127
7.2.3. Comparación entre las percepciones del clima escolar de los profesores y del aula .....	129
7.3. Evaluación del desempeño del docente de educación básica.....	132
7.3.1. Desempeño de los docentes.....	133
7.3.2. Desempeño docente y clima de aula .....	135
7.4. Rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado de educa- ción básica.....	142
7.5. Modelo de evaluación integral de competencias docentes y clima de aula.....	152
8. Discusión .....	163
Conclusiones .....	175
Referencias .....	181
Apéndices.....	203



## Índice de tablas

Tabla 1.	Estudios sobre eficacia escolar .....	29
Tabla 2.	Estudios sobre enseñanza eficaz.....	31
Tabla 3.	Modelo de Weber (1971). ....	32
Tabla 4.	Factores de mejora escolar de Purkey y Smith (1983, p. 440).....	35
Tabla 5.	Factores de eficacia escolar de Mackenzie (1983, p. 10).....	36
Tabla 6.	Características de un centro eficaz de Levine y Lezotte (1990).....	38
Tabla 7.	Factores de eficacia escolar de Cotton (1995) .....	40
Tabla 8.	Factores asociados a la eficacia escolar de Scheerens y Bosker (1997).....	42
Tabla 9.	Factores de eficacia escolar en Iberoamérica de Murillo (2007).....	45
Tabla 10.	Resumen de factores de eficacia escolar .....	47
Tabla 11.	Definiciones sobre clima escolar y de aula.....	62
Tabla 12.	Elementos facilitadores u obstaculizadores de la evaluación al desempeño docente (Periano, 2006).....	75
Tabla 13.	Distribución de la muestra de estudiantes, docentes y aulas.....	95
Tabla 14.	Distribución de la muestra por centros educativos y entorno.....	96
Tabla 15.	Estadísticos de fiabilidad de la escala de clima social escolar de Moos y Tricket (1974) en el contexto ecuatoriano.....	100
Tabla 16.	Correlaciones entre los factores internos o dimensiones del CES.....	101
Tabla 17.	Correlaciones entre los factores internos o subescalas del CES.....	102
Tabla 18.	Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios de auto, hetero y coevaluación del Ministerio de Educación (2011).....	104
Tabla 19.	Correlación entre las dimensiones (competencias docentes) del cuestionario de autoevaluación.....	104
Tabla 20.	Correlación entre las dimensiones (competencias docentes) del cuestionario de coevaluación.....	105
Tabla 21.	Correlación entre las dimensiones del cuestionario de heteroevaluación.....	106
Tabla 22.	Distribución de la muestra por tipo de centro y número de estudiantes por aula .....	114
Tabla 23.	Asociación entre la edad y el entorno de los estudiantes. ....	115
Tabla 24.	Asociación entre tipo de familia y edad de los estudiantes.....	116
Tabla 25.	Asociación entre tipo de familia de los estudiantes y la región geográfica donde se ubican los centros.....	117

Tabla 26.	Distribución de la muestra de estudiantes en relación a la clase social.....	117
Tabla 27.	Asociación entre la clase social del estudiante y entorno del centro.....	119
Tabla 28.	Asociación entre edad y experiencia del docente.....	121
Tabla 29.	Tipo de centro y entorno donde trabajan los docentes.....	123
Tabla 30.	Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibido por los estudiantes. ....	124
Tabla 31.	Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los estudiantes. ....	125
Tabla 32.	Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los docentes.....	128
Tabla 33.	Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los docentes.....	128
Tabla 34.	Correlaciones de las dimensiones clima escolar percibido por los docentes y por el aula.....	129
Tabla 35.	Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por el aula.....	130
Tabla 36.	Diferencias de medias de las dimensiones y subescalas del clima escolar desde la percepción de docentes y del aula. ....	132
Tabla 37.	Puntuaciones medias de la evaluación del desempeño docente.....	134
Tabla 38.	Correlaciones de las puntuaciones de auto, co, hetero evaluación y desempeño docente.....	135
Tabla 39.	Correlaciones del desempeño docentes y las subescalas del CES desde las percepciones de los docentes.....	136
Tabla 40.	Correlaciones del desempeño docentes y las dimensiones del CES desde las percepciones de los docentes.....	137
Tabla 41.	Correlaciones del desempeño docentes y las subescalas del CES desde la percepción del aula.....	139
Tabla 42.	Correlaciones del desempeño docentes y las dimensiones del CES desde la percepción del aula.....	140
Tabla 43.	Efectos inter-sujetos para el análisis de varianza univariado (variable dependiente: desempeño docente).....	141
Tabla 44.	Medias de las notas del rendimiento académico de los estudiantes.....	143
Tabla 45.	Correlaciones entre notas, clima escolar de docentes y estudiantes y desempeño docente.....	145
Tabla 46.	Correlaciones entre rendimiento académico y desempeño docente evaluado por los estudiantes. ....	147
Tabla 47.	Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas para alumnos y alumnas.....	148

Tabla 48.	Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por grupo de edad.	148
Tabla 49.	Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por clase social.....	149
Tabla 50.	Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por tipo de familia.	150
Tabla 51.	Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por entorno.....	151
Tabla 52.	Estadístico de ajuste basado en Chi cuadrado. ....	155
Tabla 53.	Estadístico de Hoelter. ....	155
Tabla 54.	Estadísticos de: raíz cuadrática media (RMR), índice de bondad de ajuste (GFI) y (AGFI) e índice de bondad de ajuste parsimonioso (PGFI). ....	156
Tabla 55.	Estadístico de índice de ajuste normativo (NFI), índice de ajuste relativo (RFI), índice de ajuste incremental (IFI), coeficiente de Tucker-Lewis (TLI) e índice de ajuste comparativo (CFI).....	156
Tabla 56.	Estadístico de raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA). ....	157
Tabla 57.	Índice de información de Akaike (AIC), criterio de Brown-Cudeck (BCC), criterio de información bayesiano (BIC), y criterio de Bozdogan (CAIC).....	157

## Índice de figuras

Figura 1.	División geográfica de Ecuador por provincias (Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC, 2011).....	8
Figura 2.	Modelo conceptual de Dunkin y Biddle (1974).....	33
Figura 3.	Modelo Hipotetizado de Brookover (1979). ....	34
Figura 4.	Modelo Teórico propuesto de Medley y Crook (1980). ....	34
Figura 5.	Modelo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989). ....	37
Figura 6.	Modelo teórico de Gage y Berliner (1992). ....	39
Figura 7.	Modelo europeo de eficacia escolar de Creemers (2007).....	44
Figura 8.	Modelo para la mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica. Muriillo (2007, p.278).....	45
Figura 9.	Modelo de evaluación para la eficacia del aula.....	48
Figura 10.	Organización metodológica del estudio.....	93
Figura 11.	Distribución de la muestra de docentes en relación a la edad y el nivel de estudios.....	122

Figura 12. Distribución de las percepciones que tienen del clima de aula los estudiantes. ....	124
Figura 13. Distribución de las percepciones que tienen del clima de aula los docentes.....	127
Figura 14. Figura 14. Histogramas correspondientes a la distribución de las notas de las asignaturas básicas.....	143
Figura 15. Modelo causal predictivo del rendimiento académico para la muestra de estudiantes de Ecuador. ....	160



## Introducción

Ecuador, en la actualidad realiza esfuerzos por cambiar y mejorar el sistema educativo y la gestión de todos los elementos que permitan la transformación de los espacios de socialización e inter-aprendizaje. Desde esta perspectiva, y como parte de un proyecto para la educación Iberoamericana, se inscribe en la propuesta “Metas Educativas 2021” (OEI, 2008); propuesta que se fundamenta en el principio de que la educación es la estrategia de cohesión y desarrollo de los pueblos. La propuesta define las metas educativas que se persiguen para la integración y desarrollo; una de ellas: “universalizar la educación básica y secundaria y mejorar su “calidad”, objetivo que se prioriza en el Plan Decenal de Educación (2006-2015) donde se señala como objetivo estratégico la calidad y calidez de la educación. Esta prioridad en el Ecuador se constituye en el factor que empuja al acercamiento al contexto educativo a través de los centros escolares.

La escuela es una institución educadora, fundamental para la sociedad, es la instancia en donde se forman seres humanos mediante el inter-aprendizaje, convivencia, afecto, valoración e interacción, elementos que se trabajan en aula a través de la gestión pedagógica que realiza el docente. Las nuevas estructuras socio-familiares que caracterizan al Ecuador, requieren que la escuela asuma funciones que podrían denominarse como “no tradicionales”; por tanto, la evaluación integral de los procesos y factores en este contexto, recobra una trascendental importancia. Así también la escuela como contexto de socialización se convierte en el espacio desde el cual se debe forjar el ambiente propicio para preparar a niños, adolescentes y jóvenes en su formación, dada, la experiencia que asume el reto para el logro de los objetivos y parámetros del desarrollo humano integral.

En la actualidad, muchos de los problemas educativos en el Ecuador tienen que ver con factores contextuales de interrelación y de organización que se relacionan con el ambiente en el cual se desarrollan los procesos educativos y con la gestión pedagógica y el desempeño del docente en el aula; esta afirmación se vincula con las conclusiones a las que se llegaron luego del estudio en 16 países de América Latina y el Caribe, incluido Ecuador <sup>1</sup>

---

1 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado en 16 países: (Chile Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua,

para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. En este enfoque -como sustento hipotético- precisa que entre una de las claves para promover aprendizajes significativos en los estudiantes es generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo (LLECE, 2002), mismo que demandada atención específica y permanente.

Consideramos que el rendimiento académico de los estudiantes, el clima de aula y las competencias de los docentes son temas que requieren de atención y análisis en nuestro contexto, por ello nuestro trabajo se orienta a “Estudiar la influencia del clima escolar de aula y las competencias docentes en el rendimiento académico de estudiantes, como factores asociados a la calidad educativa de las instituciones de Ecuador”. Esta consideración, nos lleva a presentar en este informe: (1) una descripción de las características de las escuelas, estudiantes y docentes, en el marco de la calidad educativa, (2) el clima escolar de aula percibido por estudiantes y profesores, así como algunos factores asociados, (3) una valoración del desempeño de los docentes y la relación que existe con el clima de aula, (4) resultados del rendimiento académico de los estudiantes y su relación con factores como el clima de aula y las competencias de los docentes y (5) un modelo de evaluación que refleje las relaciones existentes entre competencias docentes, clima de aula y rendimiento académico. Estos resultados en el contexto ecuatoriano nos permitirán validar, desde las percepciones de los actores educativos, una realidad que permita nuevos enfoques en próximos estudios -para contextualizarlo- con distintos países, tanto del ámbito latinoamericano como del resto del mundo.

Este informe consta de dos partes, una primera parte, de carácter eminentemente teórico, que incluye los cuatro primeros capítulos y una segunda parte de carácter empírico que abarca los últimos cuatro capítulos de la tesis.

En el capítulo 1, se presenta una contextualización socio educativa de la realidad ecuatoriana.

En capítulo 2, nos adentramos en el marco de la calidad educativa y el contexto en el cual se desarrolla, así como identificamos algunos de los modelos de eficacia escolar y los factores asociados a ésta.

En el capítulo 3, identificamos al clima escolar como uno de los factores de eficacia, hablamos de su importancia, de sus características, de sus modelos de evaluación, de factores y de procesos asociados a éste.

En el capítulo 4, describimos a las competencias y desempeño docente dentro de la eficacia escolar, así como algunos de los modelos y procesos de evaluación.

En el capítulo 5, se presenta el marco metodológico que ha guiado este estudio: el planteamiento del problema, los objetivos, los instrumentos y procedimiento.

En los capítulos 6, 7 y 8, se exponen los resultados de la investigación, la discusión y las conclusiones teniendo en cuenta las argumentaciones presentadas en el trabajo de investigación.







# **I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**





# **1. La realidad ecuatoriana: contextualización socioeducativa**

## **1.1. Contexto sociodemográfico**

Ecuador, geográficamente se encuentra ubicado al noroeste de América del Sur; limita al norte con Colombia, al sur y este con Perú y al oeste con el Océano Pacífico; su capital es San Francisco de Quito y tiene una extensión de 256 370 kilómetros cuadrados (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INEC, 2011).

El país se encuentra dividido en 4 regiones naturales y veinte y cuatro provincias: la Sierra o Región Interandina, que comprende el sector montañoso, donde se encuentra ubicada la capital y se concentra una población de 6 078.067 habitantes, se encuentra conformada por 11 provincias (Carchi, Imbabura, Pichincha, Santo Domingo de los Tsachilas, Cotopaxi, Tungurahua, Bolívar, Chimborazo, Cañar, Azuay y Loja).

La Costa o Región Litoral, localizada al oeste de la cordillera de Los Andes hasta el Océano Pacífico, donde esta Guayaquil la segunda ciudad del país y donde se concentra el mayor número de habitantes 7.592.203, está conformada por seis provincias (Esmeraldas, Manabí, Guayas, Santa Elena, Los Ríos y el Oro).

La Región Amazónica u Oriente, llena de bosques húmedos tropicales, formada por seis provincias (Sucumbíos, Napo, Orellana, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe) y con una población de 7.33.571 habitantes.

Finalmente el Archipiélago de Galápagos o Región Insular, conformada por islas de origen volcánico que tiene una sola provincia con el mismo nombre y con 23 630 habitantes, cuyas islas principales son: San Cristóbal, Isabela, Fernandina, Pinzón, Baltra, Santa Cruz, Española, Pinta, Floreana, Santa Fe, San Salvador, Marchena, Genovesa y Rábida.

La división geográfica por provincias permite al Ecuador una mejor administración económica, social, política y educativa del país (ver Figura 1).

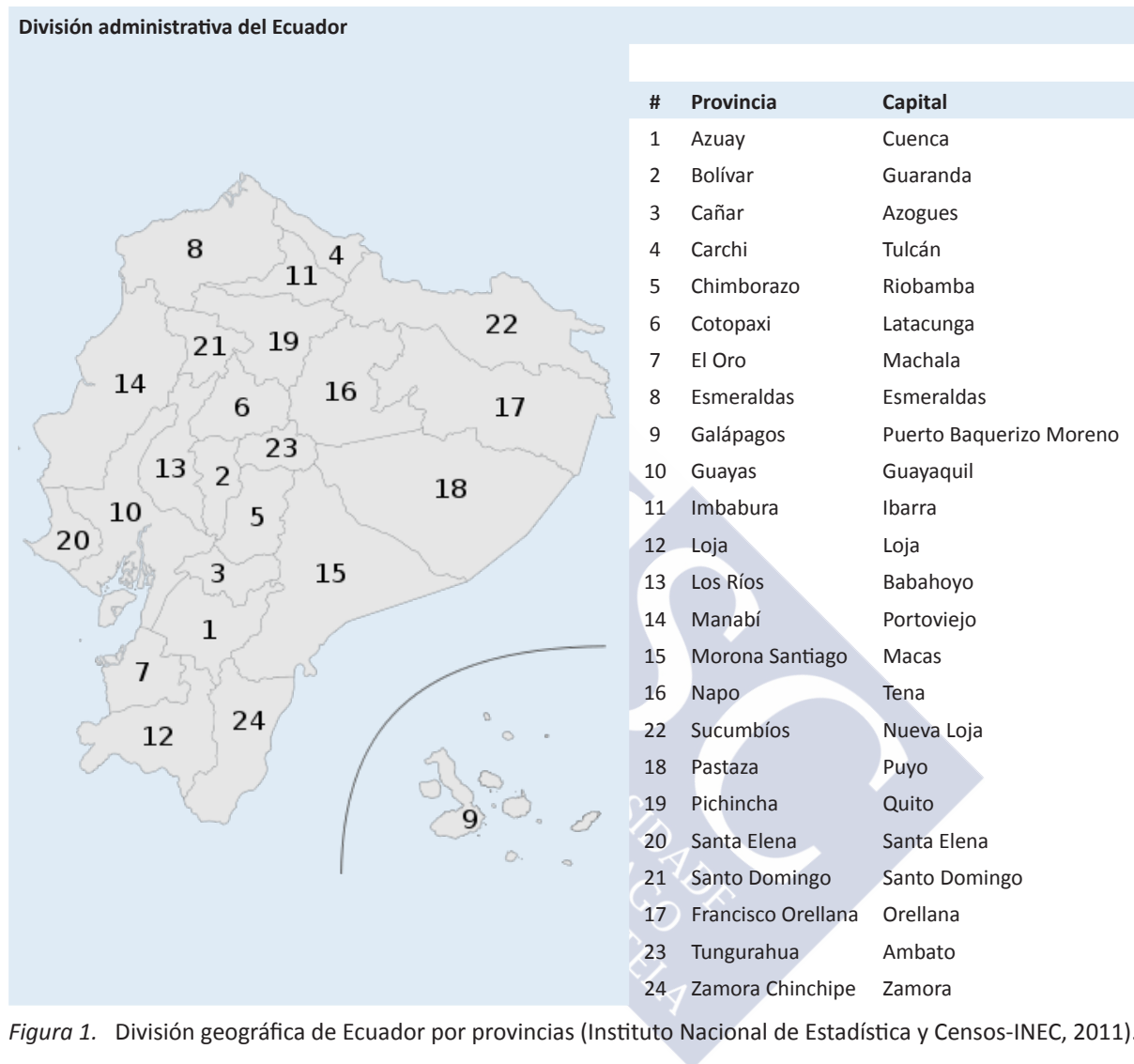


Figura 1. División geográfica de Ecuador por provincias (Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC, 2011).

La población de Ecuador, según el último censo, realizado por el INEC<sup>2</sup> (2010) es de 14.48 millones de habitantes con una tendencia de crecimiento de 1.95%. El 49.6% de sexo masculino, y un 50.4% de sexo femenino; étnicamente diversa ésta población es mestiza en un 71.9% (indígena +español), blanca en un 6.1% (descendientes de españoles y europeos), amerindia en un 7% (nacionalidades o agrupaciones indígenas), y negra en un el 7.2%.

2 Instituto Nacional de Estadísticas y Censos ([www.inec.gov.ec](http://www.inec.gov.ec))

Se encuentra distribuida en el área urbana y rural en un 62.8% y en un 37.2% respectivamente; así también y según la edad se distribuye de la siguiente manera: de 0 a 14 años el 31.27%, de 15 a 64 años el 62.24% y de 65 años a más el 6.50%, la edad promedio de los ecuatorianos es de 28 años (INEC, 2011).

Con respecto a la actividad laboral de los ecuatorianos podemos indicar que 3 850 417 hombres y 2 242 756 mujeres trabajan; siendo el 30% de los hombres y el 25% de las mujeres empleados públicos y el 31% y 26% de hombres y mujeres, respectivamente, empleados privados o trabajadores por cuenta propia; por tanto, la actividad laboral depende mayoritariamente de la inversión que exista en el país para emprender en una ocupación propia (INEC, 2011).

El idioma oficial y de relación intercultural es el español, aunque también se habla el quichua y el shuar, idiomas ancestrales que son de uso oficial para los pueblos indígenas. El 94% de la población habla español, el 3,7% hablan lengua nativa y español y el 1,1% hablan sólo una lengua nativa. En cuanto a la religión que profesan los ecuatorianos, el 83.6% son católicos; el 10.8% son protestantes, evangélicos, mormones y testigos de Jehová; el 2% son musulmanes, judíos, ortodoxos y espiritualistas y el 5.4% no profesan ninguna religión (Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, 2008).

El tipo de familia que predomina en Ecuador es la nuclear (es decir viven padre, madre e hijos), con un 71%, y la familia extensa (representada por padres, abuelos, tíos, hermanos, primos, que por varios factores como la migración, divorcios, entre otros se han consolidado en un nuevo núcleo familiar) con un 29%. Por lo que se refiere al nivel socio-económico, se determina en cinco estratos, el 1.9% de las familias se encuentra en estrato A (alto), el 11.2% en nivel B (medio alto), el 22.8% en nivel C+ (medio típico), el 49.3% en estrato C- (medio bajo) y el 14.9% en nivel D (bajo).

## 1.2. Contexto educativo

### 1.2.1. El sistema de educación de Ecuador en el marco de la calidad educativa

La educación en Ecuador se encuentra regulada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural y su Reglamento, donde se garantiza el derecho a la educación en el marco del buen vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Sobre la base de este marco y desde fundamentos filosóficos, conceptuales y constitucionales la educación ecuatoriana se desarrolla tomando como principios de calidad y calidez a: *“la universalidad, educación social, libertad, interés y derechos de niños, niñas y adolescentes, desarrollo de procesos para el logro cognitivo, afectivo y psicomotriz; interaprendizaje y multiaprendizaje permanente; educación en valores libre de violencia con enfoque de derechos y para la democracia; comunidad de aprendizaje; participación ciudadana; evaluación integral; flexibilidad; cultura de paz y solución de conflictos; investigación; equidad e inclusión; integralidad; identidad cultural: interculturalidad y plurinacionalidad; plurilingüismo; obligatoriedad; gratuidad; convivencia armónica y pertinencia”* (Presidencia de la República de Ecuador, 2011, p.8).

Al mismo tiempo, la *calidad de la educación* se orienta desde propósitos que tienen como finalidad: *“el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, de sus capacidades de análisis, conciencia crítica, ciudadana y ecológica; la formación permanente de los docentes para el desarrollo de su práctica pedagógica, y la gestión efectiva de los centros educativos”* (Ibídem, 2011, p. 11).

Aún más, estas finalidades se trabajan en el marco del desarrollo integral y autónomo de docentes y estudiantes que les permiten interrelacionarse e interactuar de manera adecuada en todos y cada uno de los escenarios y ambientes sociales y educativos en los que se desenvuelven.

En este contexto, el Sistema Nacional de Educación, en el Art. 38 de la LOEI<sup>3</sup>, (2011), ofrece dos tipos de educación, escolarizada y no escolarizada: *“la primera, responde a un currículo y, ofrece formación dentro de los niveles inicial, básico y bachillerato; y, la segunda, que no está relacionada con currículos y brinda la oportunidad de formación y desarrollo de los ciudadanos a lo largo de la vida”* (p.23).

Además este sistema, cuenta con niveles, subniveles, modalidades educativas, instituciones, programas, políticas, recursos, grados, cursos, actores del proceso educativo y acciones que se articulan con el Sistema de Educación Superior, permitiendo consolidar la calidad de la educación en el contexto nacional. Con respecto a los niveles de educación, se incluyen tres:

1. El nivel inicial, que se subdivide en inicial 1 (no escolarizado) e inicial 2 (escolarizado) que se constituye en un proceso de acompañamiento al desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y destinado a la población de niños y niñas hasta los 5 años de edad.
2. El nivel básico donde se desarrollan las capacidades, habilidades, destrezas de las niñas, niños y adolescentes de 5 a 14 años de edad, para participar de forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y se articula en 3 subniveles: preparatoria (1º grado), *básico elemental* (2º, 3º y 4º grados), *básico medio* (5º, 6º y 7º grados) y *básico superior* (8º, 9º y 10º grados).
3. Y el nivel de *bachillerato*, o colegio, que oferta 3 cursos de manera obligatoria (1º, 2º y 3º) y su propósito es brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinar que las guíe en la elaboración de un proyecto de vida que le permita integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios.

De igual manera la calidad educativa se evidencia a través de procesos de evaluación que requieren de políticas establecidas en el marco de un Sistema Nacional y ejecutadas

---

3 Ley Orgánica de Educación Intercultural

por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Estos procesos de evaluación se operativizan a través de estándares o descriptores de logros esperados en los estudiantes, en los profesionales del sistema nacional de educación y en los establecimientos; estos indicadores o evidencias aceptables verifican el cumplimiento y desarrollo de la calidad educativa.

Atendiendo a estos procesos y de conformidad con lo establecido en el Art. 68 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), los componentes del sistema educativo que se evalúan son: *“el aprendizaje, que incluye el rendimiento académico de estudiantes; el desempeño profesional, que incluye evaluación de docentes y directivos; y la gestión de establecimientos educativos, que incluye la evaluación de la gestión escolar de instituciones públicas, fiscomisionales y particulares”* (p.4-5).

Finalmente, y sobre la base de lo expuesto, la evaluación del Sistema Nacional de Educación puede ser: *interna*, cuando los evaluadores son los actores del centro educativo; *externa*, cuando los evaluadores no son parte de éste; y *mixta*, cuando existe una combinación de ambas. Cabe añadir que estos tipos de evaluación pueden hacer uso de procesos e instrumentos cualitativos y cuantitativos, que han sido diseñados para su aplicación y que desde nuestro criterio, tras la primera aplicación deben revisarse en cuanto a su diseño e implementación.

Desde esta perspectiva, la mejora, tanto de los modelos como de los instrumentos de evaluación, de tal modo que respondan óptimamente a las necesidades de los contextos del sistema de educación nacional, tanto generales (centros educativos), como específicos (aulas) es un reto para investigadores y docentes, así como tarea necesaria para mejorar la calidad de la educación en Ecuador.

### **1.2.2. Los centros educativos y aulas de educación básica en el marco de la eficacia escolar.**

Las instituciones educativas, como establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), son centros de formación humana y promoción cultural, que



tienen la responsabilidad de cumplir con los fines y objetivos de la educación; así como de diseñar y desarrollar procesos didáctico-pedagógicos y de aprendizaje de manera eficaz y pertinente.

Bajo este enfoque, es necesario considerar aspectos relevantes de la escuela que se deben fortalecer para alcanzar esta eficacia; así el sentido de comunidad, el clima escolar y de aula, la dirección escolar adecuada, el currículo de calidad, la gestión del tiempo, la valoración e implicación de la comunidad, el desarrollo profesional de los docentes, las altas expectativas y las instalaciones y recursos (Murillo, 2008) son elementos claves que promueven la eficacia de los centros educativos ecuatorianos en los tres niveles: inicial, básico y bachillerato.

Los centros educativos, de acuerdo a lo detallado en el Art. 53, se tipifican en *“fiscales, municipales, fiscomisionales y particulares, cuya finalidad es impartir educación escolarizada a las niñas, niños y adolescentes cumpliendo una función social y constituyéndose en espacios articulados a sus respectivas comunidades”* (p.25). Asimismo, y en el mismo artículo, se especifica que los *“centros educativos públicos, sean estos fiscales o fiscomisionales, son centros educativos laicos o religiosos, sin fines de lucro, con financiamiento del estado; y, los particulares se caracterizan por una educación confesional o laica, con autofinanciamiento de acuerdo a lo establecido por la LOEI”* (pp. 25-27). El número de centros escolares a nivel de país, según el último censo realizado, es de 18 840 públicos, 595 fiscomisionales y 5 400 particulares (MEC. Indicadores Educativos, 2013).

En el nivel de educación general básica, las instituciones públicas atienden al 78% de los estudiantes, mientras que las privadas lo hacen para el 22% restante. La educación pública y la privada en nuestro país están divididas por profundas diferencias ideológicas, económicas y curriculares; por lo que es necesario seguir trabajando y rediseñando conjuntamente propuestas pedagógicas, didácticas, curriculares, sociales, que nos acerquen y nos permitan desarrollar e integrar capacidades necesarias para la educación en un contexto nacional y global.

Al mismo tiempo, las labores educativas, calendarios, periodos y días laborales de estas instituciones están reguladas en dos regímenes debido a las características climáticas

del país y a las diferencias existentes entre las distintas regiones naturales; así, para los centros de educación básica con régimen Sierra y Oriente, el año lectivo va de octubre a julio y para los centros con régimen Costa y Galápagos, el año lectivo va de abril a enero. En ambos casos, el año lectivo comprende 200 días laborables, con semanas de cinco días, jornadas diarias de 6 horas y periodos de clase de 45 minutos que se trabajan en el aula.

Como se puede inferir, esta organización escolar por régimen si bien tiene en cuenta aspectos del contexto, características del entorno y calendarios pedagógicos que de alguna manera favorecen los procesos educativos, también es cierto que dificulta el cambio de residencia de las familias de los estudiantes puesto que para continuar los estudios en el siguiente año lectivo o para ir a la universidad es necesario esperar 9 meses por la diferencia que existe en el calendario académico de ambos regímenes escolares. Asimismo, estos procesos requieren de una dirección y gestión del tiempo adecuados por parte de los gestores administrativos en los centros y de los docentes en sus aulas.

Por otra parte y luego de caracterizar el entorno social y del centro educativo como escenarios generales en los que se planifica, organiza y gestiona la educación, es importante conocer el escenario específico de aula para entender mejor lo que ocurre y desde este espacio encontrar los cambios educativos que se desean. Así, el aula se constituye en el espacio interactivo y sistémico (Estepa, 2007) de organización y de relación interpersonal en el cual se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje que deben dar lugar a un currículo de calidad en el que se planifica y orienta los procesos de formación de la educación general básica.

La infraestructura de las aulas donde se imparte la educación básica aún no es la mejor, pese a los esfuerzos de los últimos años. La mayoría de aulas, especialmente en los sectores rurales, son habitaciones/cuartos con una ventana, techo de hojalata y paredes de ladrillo o bloque. Los diseños, materiales y ambientes físicos que deberían servir a los estudiantes para tener mayor concentración y rendir mejor no son los óptimos porque no existe una 'arquitectura pedagógica' y porque las instalaciones y recursos no son todavía suficientes.

El número de estudiantes en la educación básica ha disminuido de 35 por aula en el 2007 a 27 desde el 2008 hasta la actualidad. Sin embargo, este cambio sólo ha afectado al 70% de los centros, mientras que el 30% restante siguen manteniendo un número de 40 a 50; esta masificación de estudiantes en espacios reducidos, como los que caracterizan a las aulas de nuestros centros educativos, requiere de mejoras para lograr la eficacia de las escuelas.

Por otra parte, la mayoría de nuestras aulas no cuentan con recursos didácticos ni tecnológicos que faciliten y fomenten el aprendizaje. Existen algunas, aunque pocas, Unidades Educativas del Milenio con infraestructura, diseño arquitectónico adecuados, ambientes temáticos con equipamiento moderno y tecnología punta. A pesar de ello, estos recursos y materiales, cuando están disponibles, no son utilizados por los docentes de manera pedagógica y didáctica, puesto que no se sienten capacitados para manejarlos y administrarlos.

Esta realidad ha hecho necesaria y urgente la implementación de políticas, programas y proyectos ministeriales, tanto a nivel de capacitación continua para los docentes en ejercicio de la profesión como a nivel de formación inicial para quienes serán los futuros docentes, a través de rediseños e implementación de nuevos currículos universitarios, orientados al desarrollo de competencias pedagógico-didácticas, de comunicación, de planificación y gestión del aprendizaje que no se centren únicamente en lo instrumental y operativo, sino también en lo socio-afectivo que permitan al futuro profesional diseñar y construir escenarios y contextos pedagógicos adecuados y positivos.

Sobre la base de lo expuesto podemos concluir que el sistema educativo y la escuela deben comprometerse en pos de una eficacia escolar, atendiendo a cada una de las variables, criterios y elementos claves que hemos analizado en los apartados anteriores, y que de manera general se vinculan con el financiamiento de recursos y materiales adecuados, la organización escolar, la gestión administrativa, la capacitación y formación docente, el currículo de calidad y el clima de aula. Por ello, la reforma y mejora del sistema educativo conlleva una cierta complejidad en su implementación, y requiere de un trabajo sistemático para su cumplimiento.

### 1.2.3. Los docentes de educación básica en el contexto del sistema educativo y de la escuela

Según lo que establece la LOEI (2011) el docente es el *“profesional que se dedica a las actividades pedagógicas en los diferentes subsistemas, niveles y modalidades del sistema educativo nacional”* (p. 23). Son *“personas oficialmente habilitadas –en régimen de empleo pleno o parcial– para orientar y encauzar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes”* (Indicadores Educativos, 2013, p.8).

Para poder ingresar al magisterio, estos profesionales deben cumplir ciertos requisitos, entre los que destacan la formación o nivel de estudios, y la experiencia. En cuanto al nivel de estudios de los docentes, y considerando tanto los niveles de grado como de postgrado, el porcentaje de docentes según su formación en el 2012 fue el siguiente: un 6,2% con título de bachiller en Ciencias de la Educación; un 66,4 % con título de profesor o licenciado; un 21, 1% con título de diplomado o maestría; finalmente, un 21.1% de los docentes tienen un título que no habilita directamente para la docencia (p. ej.: informática). El nivel de estudios de un docente es tan importante como la experiencia que adquiere a través de su práctica educativa. La experiencia del docente se determina por los años de servicio en el magisterio; pero su implicación en la función docente es igual de importante.

Si bien es cierto que el Reglamento de la Ley de Educación, no establece criterios específicos ni limita el ingreso al magisterio en cuanto a sexo y edad de los docentes para ejercer su profesión, es importante mencionar que el mayor número de docentes en el país son de sexo femenino, es decir el 68.4% son mujeres y 31.6% son hombres. Por lo que se refiere a la edad, la edad promedio de ingreso de docentes al magisterio es de 25 años.

Además de los requisitos académicos anteriormente mencionados, estos profesionales de la educación básica deben cumplir también una serie de obligaciones y derechos que les permiten realizar su labor educativa de manera eficaz, a través de *“la gestión del aprendizaje, gestión curricular y pedagógica, gestión escolar, desarrollo profesional, compromiso ético, respeto a los derechos de los estudiantes, promoción de una convivencia armónica y pacífica, fomento de las relaciones interpersonales, respeto y protección de la*

*integridad física y psicológica de los niños y evaluación integral en pos de una formación permanente” (LOEI, 2011, p.15).*

Sin embargo, la problemática a la que se enfrentan día a día en su práctica educativa en relación al manejo de los grupos, desarrollo de habilidades socio-afectivas, convivencia y construcción de ambientes sociales y climas positivos, no permite el cumplimiento de estas funciones de manera efectiva. De ahí la necesidad de fortalecer sus capacidades y competencias a través del abordaje pedagógico-curricular-didáctico y el diseño, aplicación y evaluación de modelos educativos y de organización escolar contextualizados e inclusivos.

#### **1.2.4. Los estudiantes de séptimo grado de educación básica en el contexto de la escuela y del aula**

De acuerdo a la establecido en el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012), en su Art. 7, el estudiante dentro de la escuela *“es toda persona que demanda servicios educativos y concurre a las aulas dentro de lo programado por la institución educativa, así también se constituye en el actor fundamental del proceso de aprendizaje con formación integral y científica para el desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades”* (MEE, Indicadores Educativos, 2013, p.8).

El estudiante tiene algunas características que lo identifican en cuanto a su nivel de formación, grado, edad, sexo, tipo de familia, clase social. Así, la edad promedio de los estudiantes de séptimo grado sugerida en el reglamento es de 11 años. Sin embargo, no se niega el acceso a un grado por motivos de edad en caso de repetición de un año escolar, o necesidades educativas especiales, o jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. En la actualidad, y para este grado, se da un rango de edad del 87,2%, de sub-edad del 1%, y de sobre-edad del 11.8% (LOEI, 2011).

Por lo que se refiere al sexo de los alumnos, hace 4 años, en las escuelas de Ecuador existían 3 tipos de centros: masculino, femenino o mixto. Esta condición se mencionaba expresamente en el nombre del centro, donde debía constar esta clasificación para

identificarlo. En la actualidad, todos los centros educativos son mixtos, respondiendo a una política de equidad de género recientemente implementada por el Ministerio de Educación.

El tipo de familia de la que provienen la mayoría de los estudiantes es nuclear, aunque también es frecuente la familia extensa y monoparental. En el caso de la educación primaria, se espera que la familia trabaje en corresponsabilidad con la escuela para el proceso de formación de los niños y niñas. Por lo que respecta a la clase social a la que pertenece la familia, ésta puede ser baja, media baja, media alta y alta conforme a la tendencia de país. No obstante, en el caso de las clases más bajas, es más frecuente que los niños se encuentren estudiando en centros fiscales y fiscomisionales, de adscripción pública.

El papel de la familia en el contexto escolar y de clase es fundamental; la relación de estos dos grandes contextos se vincula y fortalece conjuntamente cuando hablamos del ambiente positivo creado en el hogar, y que se refleja e influye en el ambiente escolar y de aula. Esta relación también se ha verificado en el contexto ecuatoriano. Así, Aguirre (2012), empleando datos de alumnos, padres y profesores de primaria de Ecuador, concluye que *“el clima familiar y la implicación de padres influye en el clima de aula”* (p.456), de tal modo que éste debe ser el adecuado con el fin de garantizar que el niño pueda tener óptimos resultados en sus diferentes actividades escolares.

El estudiante, de acuerdo a la LOEI (2011) en su Art. 7, tiene derecho a ser tratado con justicia y sin discriminación, recibir apoyo pedagógico de acuerdo a sus necesidades, ejercer su libertad de organización y expresión debidamente fundamentada, participar en procesos democráticos con voz y voto, ser protegido contra la violencia de todo tipo, recibir apoyo económico y becas de acuerdo a sus logros académicos, deportivos y ciudadanos, así como también tiene la obligación de responder por cualesquiera actos de indisciplina que atenten a la normas de convivencia institucionales. Además, el estudiante también debe cumplir con la obligación de asistir regularmente a clase, participar en la evaluación de manera permanente, mostrar integridad y honestidad académica en el cumplimiento de sus tareas; comprometerse con el cuidado y el mantenimiento de las instalaciones educativas, tratar con dignidad, respeto y sin discriminación a los miembros

de la comunidad educativa, cumplir los códigos de convivencia armónica, y denunciar todo acto de violación de sus derechos y de corrupción.

Para el cumplimiento de estos derechos y obligaciones, es necesario trabajar en el aula, teniendo en cuenta algunos elementos clave, tales como: (1) las relaciones que les permiten integrarse, apoyarse, y ayudarse entre sí; (2) la autorrealización que potencia el desarrollo de las actividades y tareas escolares; (3) la estabilidad que les facilita el funcionamiento adecuado y organizado del aula a través de actividades claras y coherentes y, finalmente, (4) el cambio que permite la diversidad, novedad y variación razonables en las actividades del aula.







## 2. Calidad educativa y factores asociados

*“Lo importante en la escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear un ambiente de camaradería, es convivir... Ahora es lógico... Ninguna escuela así va a ser fácil,... estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educar, ser feliz”*  
(Paulo Freire)

Siguiendo el criterio de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015), en su informe sobre “Educación para Todos”, establece que *“la educación es un elemento catalizador esencial para lograr objetivos de desarrollo y para el enriquecimiento humano mediante el aprendizaje permanente”* (p.2).

En esta misma línea, Delors (1996), concibe y promueve la educación como un todo y para toda la vida, bajo los principios de: aprender a conocer para aprovechar las oportunidades que ofrece; aprender a hacer, para enfrentar las situaciones y resolver los problemas que se presentan; aprender a vivir, a través de la comprensión mutua, interrelación positiva y respeto a los valores; y, aprender a ser, personas con capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad.

De igual manera, se concibe a la educación como un derecho de las personas que se encuentra en la base de la realización humana, al igual que la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico y la igualdad. Este derecho genera mejores condiciones y mayores posibilidades, pero el apoyo de la sociedad, la comunidad y la familia es trascendental para su consecución.

Asimismo, consideramos que la educación se constituye en el medio a través del cual el sistema educativo y sus instituciones proporcionan las bases para el aprendizaje y el desarrollo integral de la persona, bajo un enfoque humano, dentro de un contexto globalizado, y de una alta dignidad (Acosta y González, 2014). El aprendizaje ocurre de manera permanente en las personas, en sus medios de socialización y en ambientes que propicien relaciones y conocimientos útiles y significativos para su desempeño (Piaget, 1972 y Vigotsky, 1978).

La Constitución Política de Ecuador (2008), en su artículo 26, declara que *“la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”*, y en su artículo 27 agrega que la *“educación debe ser de calidad en la medida en la que contribuya al desarrollo de una sociedad democrática, soberana, justa, incluyente, equitativa, intercultural, plurinacional y segura, con personas libres, autónomas, solidarias, creativas, equilibradas, honestas, trabajadoras y responsables, que antepongan el bien común al bien individual, que vivan en armonía con los demás y con la naturaleza, y que resuelvan sus conflictos de manera pacífica”*.

Por tanto, y dentro del contexto latinoamericano, un sistema de educación será de calidad en la medida en que se produzca una mejora constante del nivel educativo de la población, especialmente en lo que respecta a la tasa de alfabetización, implementando políticas nacionales e internacionales que conlleven a este hecho (Murillo, 2007).

Así, también podemos decir que un sistema educativo es de calidad cuando la inversión en educación y en infraestructura es adecuada; los recursos son suficientes; el salario, las condiciones laborales y la formación permanente de los docentes es efectiva. Finalmente, también es necesario que este sistema educativo ofrezca las mismas oportunidades a todos. Los actores educativos, los servicios que se ofrecen y los resultados que se generan deben contribuir a alcanzar el desarrollo social que se desea.

Desde las consideraciones anteriores, la calidad educativa se concibe como *“un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona que contribuye al progreso de la sociedad, aprendiendo junto al otro y compartiendo sus valores y su cultura”* (OREALC/UNESCO, 2008, p.6). Además, la calidad educativa requiere de un contexto escolar saludable, inclusivo, protector, integrador, respetuoso de la diversidad, con ambientes positivos, participativos y comunitarios.

Por todo lo expuesto, es preciso que la sociedad busque mejorar sus sistemas educativos de manera eficaz fortaleciendo y reconociendo a la escuela como el escenario, donde se generan interacciones e interrelaciones humanas, desarrollo de habilidades cognitivas, socio-afectivas, comunicativas, y la identidad de los estudiantes, así como los

procesos específicos que generen y representen una gran variación en el logro académico (Anderson, 1982; Kreft, 1993; Purkey y Smith, 1983).

Así también, la calidad educativa responde a una perspectiva de interrelación entre el actuar didáctico pedagógico del docente y su efecto sobre los estudiantes quienes, desde sus experiencias o sus vivencias, generarán resultados de aprendizaje a través, del desarrollo de destrezas, conocimientos, habilidades y actitudes (Laevers y Van, 2004). Asimismo, aquellos procesos que requieran la implicación de la comunidad escolar, el desarrollo óptimo del aprendizaje, la organización y cultura del centro, y la mejora sostenible de la capacidad para el cambio, deben ser asumidos y coordinados por la escuela (Murillo, 2015).

Finalmente, y desde el posicionamiento pedagógico y social de la educación y del aprendizaje (constructivismo social), el presente estudio entiende a la calidad educativa como un valor que permitirá conseguir el desarrollo integral de la persona a través de un aprendizaje significativo y permanente de construcción propia, que se va generando por la interacción entre los agentes implicados en el proceso para crear ambientes de aprendizaje saludables que responden a un escenario específico: la escuela.

## **2.1. La escuela como escenario de desarrollo de la calidad educativa**

La escuela como institución educadora es fundamental para la sociedad, es el espacio en donde se forman seres humanos mediante el aprendizaje, la convivencia, el afecto, la valoración y la interacción.

*“La escuela se constituye en la base de desarrollo de la condición humana y la preparación para la comprensión para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanas y ciudadanos con un sistema de valores que les permiten la interrelación e interacción con la sociedad demostrando respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, dentro de los principios del buen vivir”* (Ministerio de Educación Ecuador, 2010, p.27).

Así pues, la escuela es un escenario fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en cuenta el conocimiento previo, la situación social y económica

de sus familias (Murillo, 2005), y la cultura en la que viven inmersos, dado que ésta afecta directamente la vida y el aprendizaje de los estudiantes (Perry, 1908; Dewey, 1916 y Durkheim 1961).

La escuela, como contexto de aprendizaje y socialización, articula las intenciones pedagógicas y educativas. Según Echavarría (2003), la escuela debe configurar un espacio propicio para la interacción, los acuerdos y el aprendizaje de nuevos conocimientos y sentidos sobre los cuales significar la identidad individual y colectiva de los actores educativos. La escuela debe, por tanto, propiciar una actividad de “socialización” (Durkheim, 1976), donde las personas, bajo un criterio de lo humano y desde un enfoque experiencial, se eduquen y se sientan incluidas y motivadas.

Históricamente, el desarrollo y mejora actual de la calidad de la escuela se impulsa a partir del fracaso de las reformas curriculares implementadas en los años 60, y que se describe en tres momentos: uno, político, determinado por la superación de la guerra fría; un segundo, sociológico, determinado por una sociedad mejor y más justa; y, un tercero, pedagógico, definido por los cambios en el currículo, en la metodología, en los recursos y en los contenidos. Todos estos hechos asumen la mejora de la educación como punto de partida a la solución de la problemática política, social y educativa de esa época (Murillo, 2015).

Las nuevas corrientes pedagógicas determinaron que para mejorar la educación había que hacer cambios en el currículo. Así, a finales de los años 60 y principios de los 70, especialistas externos a la escuela propusieron reformas que tendían al desarrollo de la investigación desde el enfoque del modelo IDDA: investigación-desarrollo-difusión-adopción (Havelock, 1969; House, 1979), asumiendo los docentes un papel de meros transmisores y provocando que la escuela diera la espalda a la investigación, provocando una brecha que aún se mantiene (Murillo, 2006).

Estas reformas curriculares asumidas desde la uniformidad no resultaron óptimas para mejorar la calidad educativa; más bien probaron que los programas impuestos desde fuera de la escuela no generaban logros de aprendizajes satisfactorios. También quedó demostrado que los materiales diseñados por expertos fracasaron porque no se incluyó

a los docentes en el proceso. De este modo, comprobaron que el contexto de cada escuela y las cualidades del docente son importantes en un proceso de mejora de la calidad educativa (Murillo, 2015).

Posterior a estos hechos, la escuela asume un papel protagonista en el cambio educativo que depende de la situación del centro, sus experiencias, expectativas y valores. Se da importancia a los procesos de autoevaluación institucional, se implica a la comunidad educativa de manera participativa, se enfatiza la organización, y se impulsa el desarrollo profesional y la investigación.

Sin embargo, los cambio que empezaron a mirarse desde un enfoque contextual (Rogoff, 1996), tomando como base las condiciones propias de cada centro, no fueron significativos en la mejora de la educación en esta época, puesto que las experiencias escolares fueron aisladas, eventuales, fragmentadas y desarticuladas, sin un impacto real en la práctica del aula (Hopkins y Reynolds, 2001).

A finales de los 70 y principios de los 80, la escuela inició una tarea de identificación de factores que permitieran la mejora. Edmons (1979), estableció los cinco primeros factores de eficacia escolar: liderazgo, altas expectativas, ambiente ordenado y tranquilo, desarrollo de destrezas y habilidades, y evaluación continua de los estudiantes. Sin embargo, la mejora y el rendimiento de los estudiantes estaba sujeta únicamente a la implementación de recursos y a la asignación de un mayor número de docentes, lo que constituía un problema puesto que, si la atención y los recursos disminuían, los centros educativos empeoraban.

Por ello, en la segunda mitad de los años 80 y la década de los 90, la escuela dirigió sus esfuerzos al cambio y a la capacidad para sostenerlo, enfatizando los estudios sobre la gestión de los centros desde una reestructuración organizativa (Fuller y Clarke, 1994).

Dicho modelo discrepa con aquellos estudios que identifican la práctica docente como un factor en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, puesto que la calidad educativa debe atender a un problema no solo de organización sino también de aprendizaje (Peterson, McCarthey y Elmore, 1996).

La década de los 90, se caracterizó por los diseños de enfoque sistémico para alcanzar una gran reforma, pero también estas reformas se convirtieron en restrictivas, exigentes y superficiales (Hargreaves, 2008).

Estas nuevas propuestas curriculares y estrategias de intervención estaban orientadas a lograr una mejora de los resultados en evaluaciones estandarizadas, provocando una tendencia a enseñar para la evaluación, reemplazando la evidencia por la experiencia. Éstos son modelos que aún se mantienen en el contexto ecuatoriano, lo que hace necesario cambiarlos desde un nuevo paradigma pedagógico y cultural.

Durante el siglo XXI, la escuela ha venido trabajando de manera sistemática y sostenible (Murillo, 2007) en la búsqueda de modelos de reformas efectivos, comprensivos e integrales, centrados en el currículo, en la enseñanza, en la organización y la gestión (Harris y Chrispeels, 2008). Así, ahora también se potencia el trabajo colaborativo entre los docentes (Stoll, Fink y Earl, 2004) y los estudios sobre los resultados de aprendizaje significativo de los estudiantes (Watkins, 2010).

Desde esta perspectiva histórica y conforme al desarrollo de la escuela, podemos manifestar que la escuela de calidad es aquella que promueve logros intelectuales, sociales, espirituales y emocionales de los estudiantes, atendiendo a su aprendizaje y experiencia previos y a sus contextos social, familiar y cultural, cuya finalidad no puede *“situarse en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de las dimensiones sustanciales de su personalidad”* (Pérez, 2012, p. 100).

Para el presente estudio, asumimos que las bases que caracterizan el trabajo de la escuela se sustentan sobre las experiencias previas, el aprendizaje significativo y permanente, los desempeños, la interacción social, el liderazgo, el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, la mejora en los procesos de aprendizaje, las relaciones entre la administración y la escuela, la colaboración y práctica del docente y las decisiones pedagógicas que ayudan a crear ambientes de aprendizaje con características especiales.



Finalmente, la calidad educativa de las escuelas admite cinco dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia, como los indicadores estrechamente relacionados para evidenciarla y valorarla (UNESCO, 2008). Por ello, para este estudio nos referiremos a la eficacia, como uno de los atributos básicos que reconoce la medida en la que se garantiza el cumplimiento de las metas, objetivos educativos, principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación (Blanco, 2008).

## **2.2. Eficacia escolar como factor de calidad educativa**

La eficacia escolar se manifiesta en función de los logros y el rendimiento, y se entiende como la consecución de resultados en el desarrollo y formación de la persona en todas sus facetas, tomando en cuenta el contexto, sus condiciones, características, conocimientos previos, experiencias y vivencias. Desde esta perspectiva, los procesos más eficaces serán los que consigan mejores resultados.

Así también, Fernández y González (1997) señalan que la eficacia escolar pretende conocer aquello que hace que una escuela sea mejor que otra, así como la capacidad para incidir en la formación de los estudiantes (Hopkins, Ainscow y West, 1994), el cambio planificado para mejorar los resultados de aprendizaje (Creemers y Reezigt, 1996) y “la capacidad para gestionar este cambio” (Creemers y Otros, 2007, p. 826).

De lo expuesto se deduce que la eficacia escolar debe incorporar los factores del contexto, de la escuela, del aula y sus efectos vistos desde el progreso, la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes, incorporando poco a poco en los estudios variables referidas a los procesos culturales de la escuela (Fuller y Clarke, 1994).

La línea de investigación de eficacia escolar tiene como objetivos identificar características de las escuelas y aulas que consiguen el aprendizaje de todos sus estudiantes (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002), e implementar los procesos de mejora en la calidad del centro y en la formación de éstos (Macbeath, 2007 y Townsend, 2007). Además, ésta implica una serie de cambios como la innovación, flexibilidad y autonomía que debe existir a la hora de iniciar la mejora de un centro (Murillo, 2015), así como también el

liderazgo, el desarrollo de un buen clima escolar y de aula, el trabajo en equipo, la buena comunicación, la organización, los valores, las normas, las expectativas, la colaboración, el apoyo mutuo, las redes profesionales, el aprendizaje permanente, la implicación de las familias y la colaboración de las instituciones administrativas (Hargreaves y Shirley, 2009).

Desde las consideraciones expuestas, en el presente estudio entendemos a la eficacia escolar como la capacidad que tiene la escuela para diseñar, construir y reconstruir escenarios y ambientes que promuevan el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los estudiantes.

Siguiendo estos criterios, se han llevado a cabo diversos estudios sobre los factores que inciden en el desarrollo académico de los estudiantes, y que son necesarios en la mejora de la calidad educativa (Escudero y Martínez, 2011). Estos factores incluyen la eficacia escolar y la enseñanza eficaz. La primera incide fundamentalmente en factores vinculados al centro, mientras que la segunda hace hincapié en el papel del docente y el aula.

### **2.2.1. Estudios sobre eficacia escolar**

Los estudios sobre eficacia escolar tratan de identificar factores de la escuela relevantes para el logro académico y el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, todos estos ensayos, pruebas y teorías tratan de vincular la práctica con la teoría en el aula y en la escuela.

Las investigaciones sobre eficacia escolar, recogidas en la Tabla 1, responden a los siguientes criterios para su organización: estudios, autores y objetivos del estudio. Como se puede observar en la Tabla 1, los estudios sobre eficacia escolar podrían clasificarse en tres tipos diferentes: los primeros que buscan factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes; los segundos que buscan a través de las evaluaciones nacionales indicadores y factores de eficacia escolar y los terceros que son programas y experiencias de investigación que se trabajan en los países para la mejora de la calidad educativa.



Tabla 1.  
Estudios sobre eficacia escolar.

Estudios	Autores	Objetivo del estudio
Factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes	Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfield, y York. (1966) Igualdad de oportunidades para la educación.	Analizar el grado de segregación de los grupos étnicos en el sistema educativo de E.U. Analizar la relación que existe entre el rendimiento académico de los estudiantes y los recursos y medios de los que disponía el centro educativo.
	Weber (1971) Escuelas prototípicas de Estados Unidos.	Identificar escuelas prototípicas de E.U para conocer cuál es el patrón que las hace especiales.
	Slavin, R (1987) Una teoría de la escuela y la clase, estudio desarrollado en Baltimore.	Elaborar un modelo de eficacia escolar tomando como elementos: calidad, adecuación, incentivos y tiempo.
	Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, y Wisenbaker (1979) Los sistemas sociales, la escuela y el logro de los estudiantes: Las escuelas pueden hacer la diferencia.	Transformar el modelo input-output en el modelo input-process-output, en el marco de un macro estudio de eficacia escolar desarrollado en E.U.
	Rutter, Mortimore, Ouston, y Maughan (1979) Quince mil horas.	Comprobar las conclusiones del informe de Coleman, incorporando a este modelo otras variables que las denominó características de proceso educativo. El estudio se llevó a cabo en escuelas secundarias de Londres.
	Edmonds (1979) escuelas eficaces para los sectores pobres urbanos de Estados Unidos.	Elaborar la primera lista de factores de eficacia escolar.
	Scheerens, y Creemers (1989) Hacia una conceptualización más amplia de la eficacia de la escuela.	Formular un marco básico para la conceptualización de la eficacia escolar, incluyendo variables a nivel de escuela, del contexto de la escuela y del aula.
	Creemers, Stoll, Reezigt, y ESI-Team. (2007) Escuela Efectiva componentes para mejorar el éxito: los resultados de un Estudio Internacional Comparativo sobre mejores casos de estudio de práctica.	Desarrollar modelos de eficacia de la escuela siguiendo las fases de: análisis, evaluación y síntesis de las teorías y las fases de inventario, análisis y evaluación de los programas.
	Kyriakides, Creemers, y Antoniou, (2009) Resultados del comportamiento de profesores y estudiantes: Sugerencias para la investigación en formación del profesorado y desarrollo profesional.	Elaborar un modelo que describa la naturaleza de la eficacia escolar, basado en teorías específicas pero al mismo tiempo incluir factores en su constructo.
	Sammons, Thomas y Mortimore (1997). Escuelas eficaces y departamentos eficaces de Londres.	Analizar la eficacia de los departamentos en centros de secundaria en relación a: tiempo para aprender, rendimiento y procesos escolares.
	Opdenakker y Van Damme (2000) Efectos de las Escuelas, Docentes y clases y el logro y el bienestar en la Educación Secundaria en Bélgica: Similitudes y diferencias entre los resultados escolares.	Identificar los efectos en el rendimiento y en el bienestar de los estudiantes.
	Millán (1978), Comboni, 1979; Virreira, 1979; Schmelkes, Martínez, Noriega y Lavín, 1997).	Primeras investigaciones en el campo de la eficacia escolar en España para identificar factores asociados al rendimiento académico.
	Fuentes, A. (1986) y Castejón, J (1996) Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE– (Muñoz-Repiso, 1995; Murillo, 1996. Inovção Educacional –IIE– portugués coordinado por Bert Creemers.	Estudios internacionales realizados por los centros de investigaciones junto con otros siete equipos de diferentes países de Iberoamérica, entre ellos Portugal.
	Murillo (Coord.) (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar.	Describir los efectos escolares, de aula y de país en la Educación Primaria en Iberoamérica y encontrar los factores de Eficacia Escolar.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 1.

Estudios sobre eficacia escolar (continuación)

Estudios	Autores	Objetivo del estudio
Explotaciones especiales de evaluaciones nacionales	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos. Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación –SIMECAL-boliviano, el Sistema Nacional Avaliação da Educação Básica –SAEB- brasileño o el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación –INCE- español.	Medir y evaluar la calidad de la educación en América Latina y el Caribe e identificar factores de eficacia.
	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2001).  Evaluaciones nacionales: PERCE, 2006; SERCE, 2008 y TERCE, 2013. Primero, segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo de los factores de rendimiento académico de los estudiantes.	Obtener información comparativa y explicativa sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe a nivel regional, en las áreas de lenguaje, matemáticas, estudios sociales y ciencias naturales e identificar factores asociados a la mejora educativa.
Programas y experiencias de eficacia escolar	Vaccaro y Fabiane, 1994.	Analizar la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres de Chile, a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad (P-900).
	UNICEF, 1997.	Sistematizar una experiencia de mejoramiento de la calidad de la educación básica en cinco áreas rurales donde, durante tres años, se validó una experiencia de innovación en 3.000 escuelas rurales en Chile.
	Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito, 1994.	Analizar las innovaciones educativas en los planteles del distrito Metropolitano de Quito-Ecuador.
	Pruebas SER Ecuador: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. INEVAL, 2010	Evaluar el rendimiento académico de los estudiantes, en las áreas de Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Estudios Sociales y determinar los factores que inciden en el aprendizaje, para monitorear la calidad de la educación.
	Ezpeleta y otros, 2000.	Evaluar cualitativamente el Programa “Abatir el Rezago Educativo” (PARE) en México.
	Subirats y Otros, 1991.	Evaluar el Proyecto de Escuela Multigrado de 1984 a 1989 de Bolivia.

### 2.2.2. Estudios sobre enseñanza eficaz

A continuación, incluimos los estudios más importantes sobre enseñanza eficaz y logro académico, organizados en función del énfasis puesto en el papel del docente o en el papel del aula como entorno de aprendizaje, se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2.  
Estudios sobre enseñanza eficaz.

Estudios	Autores	Objetivos del estudio
Características y cualidades del docente	Charters y Waples (1929) Estudio asociado de formación de docentes.	Determinar características físicas y psicológicas que defendían la personalidad de los docentes excelentes en E. U.
	Cattell (1931) Evaluación de Capacidad de enseñanza: Un Estudio sobre las cualidades de un buen profesor.	Identificar cuál eran las cualidades de un buen docente.
	Taylor (1962) Evaluación de los estudiantes sobre las características de un buen maestro.	Identificar las características percibidas de un buen docente.
Formación docente	Dunkin y Biddle, 1974. El estudio de la enseñanza.	Determinar la eficacia del docente.
	Rodríguez y Pérez, 1984.	Identificar los factores del profesor que generan ineficacia docente.
	Arancibia y Álvarez, 1991.	Identificar los factores del docente que ejercen una relación directa o indirecta con el rendimiento de los estudiantes.
	Nye, Konstantopoulos, y Hedges, 2004. ¿Cómo son los maestros? Grandes efectos educativos.	Determinar la eficacia relativa a cada docente.
	Good, y Grouws, 1979. El Proyecto de efectividad de las matemáticas: un estudio experimental en las aulas de cuarto grado.	Formar a docentes, usando métodos de enseñanza eficaz.
Comportamiento docente	Medley, y Crook, 1980, p. 296. Investigación sobre competencias y tareas en la enseñanza.	Determina el comportamiento de los docentes más eficaces en el aula.
	Filp, <i>et al.</i> 1984.	Identificar características actitudinales y de personalidad de los profesores asociadas con el logro educativo.
	Virgilio, Teddlie, y Oescher, 1991 La diferencia en la enseñanza de las escuelas eficaces.	Identificar los comportamientos específicos del docente de la Etapa Primaria y Secundaria.
	Brophy y Good, 1986. Comportamiento del profesor y logro estudiantil.	Identificar los comportamientos específicos del profesor eficaz.
Factores de enseñanza aprendizaje en el aula	Gage, y Berliner, 1992. Psicología Educativa.	Definir qué se entiende por enseñanza de calidad.
	Carroll, 1963. Un modelo para el Aprendizaje Escolar.	Definir y difundir el mayor número de variables relacionadas con el aprendizaje en la escuela.
Clima de aula	Filp <i>et al.</i> , 1981.	Investigar la asociación entre las dinámicas del aula y la relación profesor-estudiantes.
	López y Assaél, 1983.	Identificar las interacciones sociales que acontecen en el interior del aula.
	Pertierra, 1989.	Identificar que el clima social del aula es determinante para el bienestar del estudiante.
	González, 2000.	Explicar los factores que determinan el clima de aula.

Los estudios sobre eficacia escolar y enseñanza eficaz (ver Tablas 1 y 2) revelan una gran cantidad de resultados. Así, la primera etapa de investigación proceso-producto se caracteriza por conocer la relación entre lo que hace el docente (proceso) y lo que aprende el estudiante (producto). Por tanto, se trata de comprender las relaciones entre las variables del docente que actúan sobre los logros académicos de los estudiantes.

La siguiente etapa de investigación contexto-proceso-producto se orienta hacia un nuevo enfoque en el que se reconocen las características sociales, familiares, culturales, y de aprendizaje de los estudiantes, por una parte, y el sistema de valores de la escuela, por otra (Fiske y Haslam, 2005). En esta fase se tiende al desarrollo de modelos de eficacia que no sólo sean multinivel en su naturaleza sino que, además, tengan en cuenta la complejidad de la mejora de la eficacia escolar.

### 2.2.3. Modelos de eficacia escolar

Conforme la evolución y desarrollo de las investigaciones y desde los diferentes enfoques y perspectivas de los autores, a continuación se describen varios de los modelos de eficacia escolar que hemos considerado como más relevantes y que, a nuestro criterio, sirven de fundamento teórico del trabajo en este estudio.

Uno de los primeros modelos es el de Weber (1971), quien explica que los efectos de la escuela, es decir la capacidad para influir en el rendimiento académico de los estudiantes son significativos, resultados que desvirtúan las conclusiones del informe Coleman (1966) donde el efecto escolar no era significativo.

Este modelo, propone una serie de factores comunes a todas las escuelas que mostraron relación o no con alto rendimiento académico (ver Tabla 3). Weber, identifica a siete de los factores como los relacionados con el rendimiento académico, de entre los que destaca el clima escolar, así también, identifica 3 factores que no se relacionan con el rendimiento académico y entre los que se observa el tamaño del grupo de estudiantes del aula.

Tabla 3.  
*Modelo de Weber (1971).*

Factores relacionados con alto rendimiento.	Factores asociados no relacionados con alto rendimiento.
1. Fuerte liderazgo instructivo.	1. Tamaño del grupo.
2. Buen clima escolar centrado en la tarea.	2. Agrupamiento de los estudiantes por capacidades.
3. Tareas centradas en la enseñanza de la lectura.	3. Instalaciones de infraestructura.
4. Altas expectativas.	
5. Enseñanza individualizada.	
6. Utilización del método fónico en la enseñanza de la lectura.	
7. Evaluación constante del progreso de los estudiantes.	

Otro de los primeros modelos que rompe con el patrón de investigación proceso-producto y se inclina hacia un nuevo enfoque, es el de (Dunkin y Biddle, 1974), que incluye cuatro tipos de variables (presagio-contexto-proceso-producto). Este modelo intentó identificar el comportamiento del docente y de los estudiantes, así como tener en cuenta los efectos diferenciados de cada situación de aula (ver Figura 2).

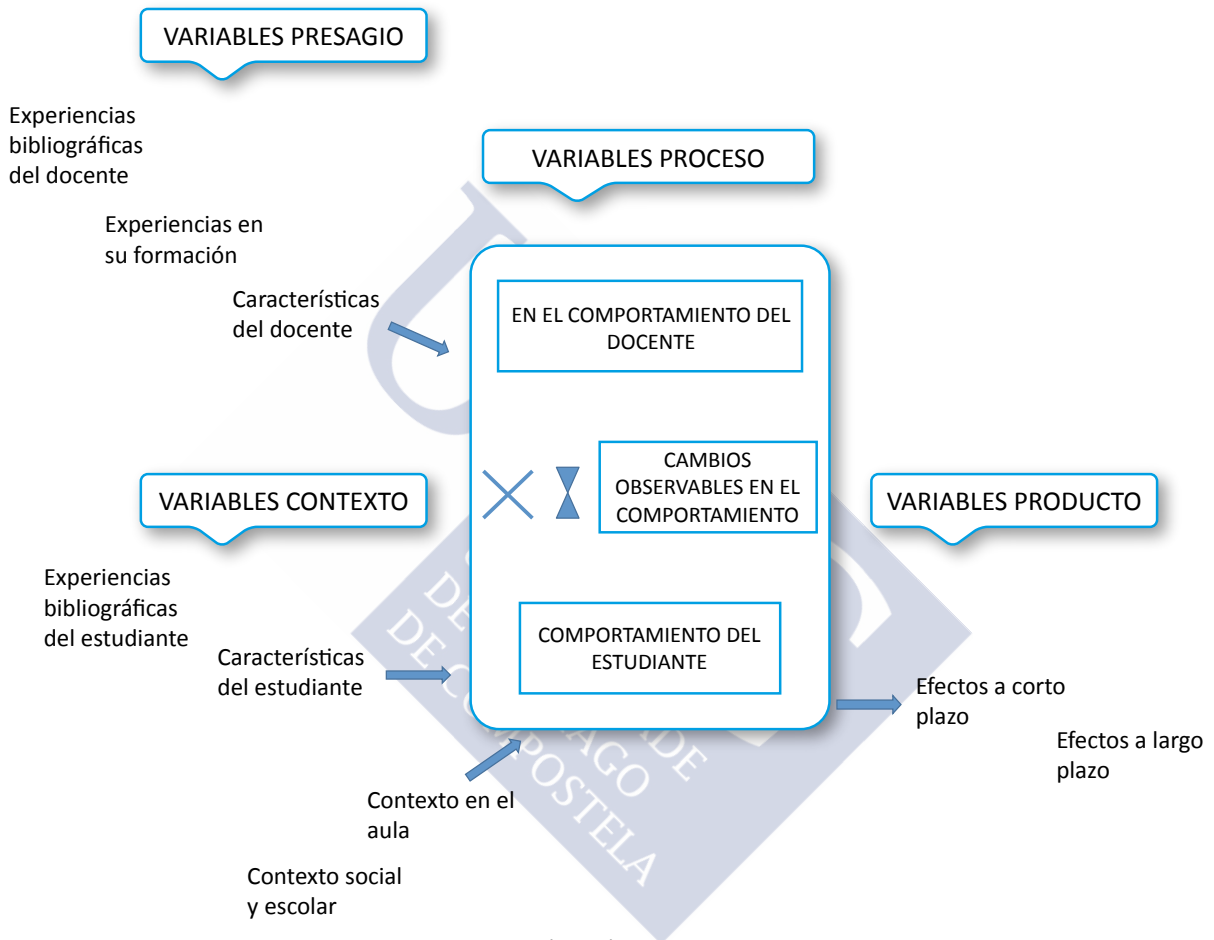


Figura 2. Modelo conceptual de Dunkin y Biddle (1974).

En esta misma línea y como respuesta a los resultados del informe Coleman, el modelo de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979) transforma el modelo input-output a un modelo input-process-output e incluye dos grandes constructos entre las variables de entrada y de resultados, tal como se presenta en la Figura 3, donde apreciamos que las variables de proceso que se incluyen son la estructura social de la escuela y el clima social de la escuela.

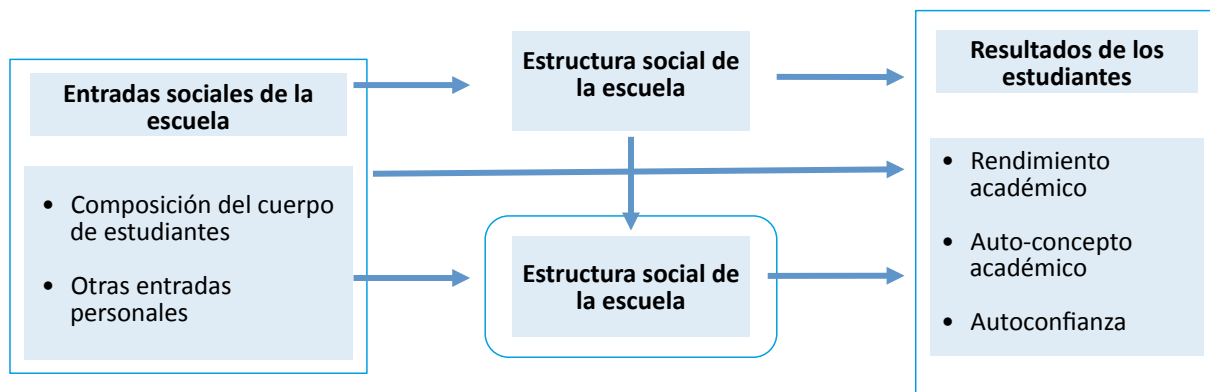


Figura 3. Modelo Hipotetizado de Brookover (1979).

Medley, y Crook (1980), a través de su modelo de interacción (ver Figura 4) determinan que el *“aprendizaje no es una consecuencia inevitable de la enseñanza y que la eficacia del profesor depende también de factores contextuales y curriculares”* (p. 296).

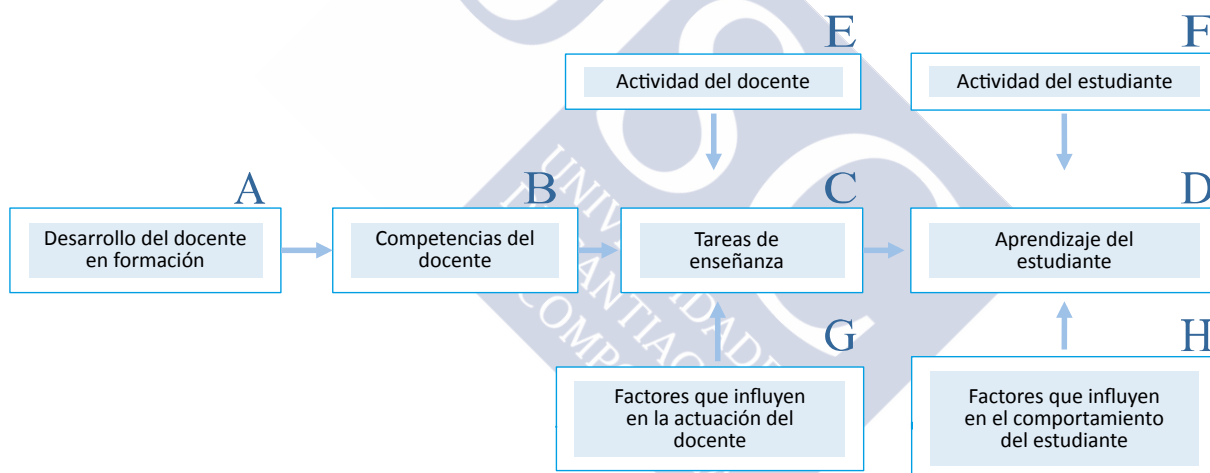


Figura 4. Modelo Teórico propuesto de Medley y Crook (1980).

Purkey y Smith (1983) realizan un análisis de los aportes y problemas metodológicos que se detectan en cada uno de los trabajos realizados hasta ese momento, encontrando coincidencias y diferencias que sirvieron de base a la propuesta de un modelo de mejora escolar, organizado en dos grupos de variables: organización/estructura y proceso (ver Tabla 4).

Tabla 4.  
Factores de mejora escolar de Purkey y Smith (1983, p. 440).

<b>1. Organización y estructura</b>
1.1. Autonomía en la gestión docente y directiva.
1.2. Liderazgo instructivo directivo.
1.3. Estabilidad del docente.
1.4. Objetivos curriculares claros y concretos.
1.5. Formación integral (actitudes, comportamientos) de los docentes en conjunto.
1.6. Apoyo e implicación de las familias.
1.7. Reconocimiento del éxito académico.
1.8. Mayor tiempo para el aprendizaje.
1.9. Apoyo por parte de las autoridades.
<b>2. Proceso</b>
2.1. Planificación y relaciones compartidas.
2.2. Sentido de comunidad.
2.3. Metas claras y expectativas altas compartidas.
2.4. Clima escolar ordenado (normas claras, razonadas y consistentes).

En este mismo año otra de las propuestas es la de Mackenzie (1983) quien organiza las variables en tres dimensiones (liderazgo, eficacia y eficiencia) y bajo dos criterios: elementos centrales y elementos periféricos (ver Tabla 5).

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 5.

*Factores de eficacia escolar de Mackenzie (1983, p. 10).*

<b>1. Dimensión de liderazgo:</b>
<p>I.1. <i>Elementos centrales</i></p> <p>I.1.1. Clima y ambiente del centro positivo.</p> <p>I.1.2. Realización de actividades orientadas hacia objetivos claros y alcanzables.</p> <p>I.1.3. Organización y toma de decisiones en el aula dirigidas por el docente.</p> <p>I.1.4. Formación permanente del docente para una enseñanza eficaz.</p>
<p>I.2. <i>Elementos periféricos</i></p> <p>I.2.1. Consenso sobre valores y metas.</p> <p>I.2.2. Planificación y coordinación a largo plazo.</p> <p>I.2.3. Estabilidad del personal.</p> <p>I.2.4. Apoyo por parte del distrito.</p>
<b>2. Dimensión de eficacia</b>
<p>2.1. <i>Elementos centrales</i></p> <p>2.1.1. Altas expectativas de rendimiento</p> <p>2.1.2. Recompensas por el rendimiento.</p> <p>2.1.3. Actividad cooperativa de estudiantes en clase.</p> <p>2.1.4. Docentes comprometidos con la mejora del centro.</p> <p>2.1.5. Autonomía para aplicar prácticas adaptativas.</p> <p>2.1.6. Niveles apropiados de dificultad en las tareas de aprendizaje.</p> <p>2.1.7. Buena relación entre docentes y estudiante</p>
<p>2.2. <i>Elementos periféricos</i></p> <p>2.2.1. Énfasis en el estudio y trabajo en clase.</p> <p>2.2.2. Aceptación de la responsabilidad por los resultados.</p> <p>2.2.3. Estrategias para eliminar la repetición de curso.</p> <p>2.2.4. Evitar la formación de grupos por niveles de capacidad.</p>
<b>3. Dimensión de eficiencia</b>
<p>3.1. <i>Elementos centrales.</i></p> <p>3.1.1. Utilización eficaz del tiempo de instrucción.</p> <p>3.1.2. Clima de aula positivo.</p> <p>3.1.3. Diagnóstico y evaluación continuos.</p> <p>3.1.4. Actividades docentes bien estructuradas.</p> <p>3.1.5. Instrucción orientada a cubrir los contenidos de la materia.</p> <p>3.1.6. Énfasis en la adquisición de habilidades básicas y de orden superior.</p>
<p>3.2. <i>Elementos periféricos.</i></p> <p>3.2.1. Posibilidad de trabajo individualizado.</p> <p>3.2.2. Variedad de oportunidades para aprender.</p>



Scheerens y Creemers (1989) proponen el modelo comprehensivo de eficacia escolar; se trata de un modelo básico conceptual para la eficacia escolar, incluyendo las variables de escuela, del contexto de la escuela, del aula y otras referidas a los antecedentes de los estudiantes (ver Figura 5). Este modelo incluye factores en cada uno de los tres niveles que propone, así, en el nivel de la escuela incluye a la organización y el apoyo a la docencia; en el nivel del aula determina como factor a la enseñanza y a nivel individual del estudiante, propone al nivel socioeconómico, la aptitud, la motivación, el logro y resultados académicos.

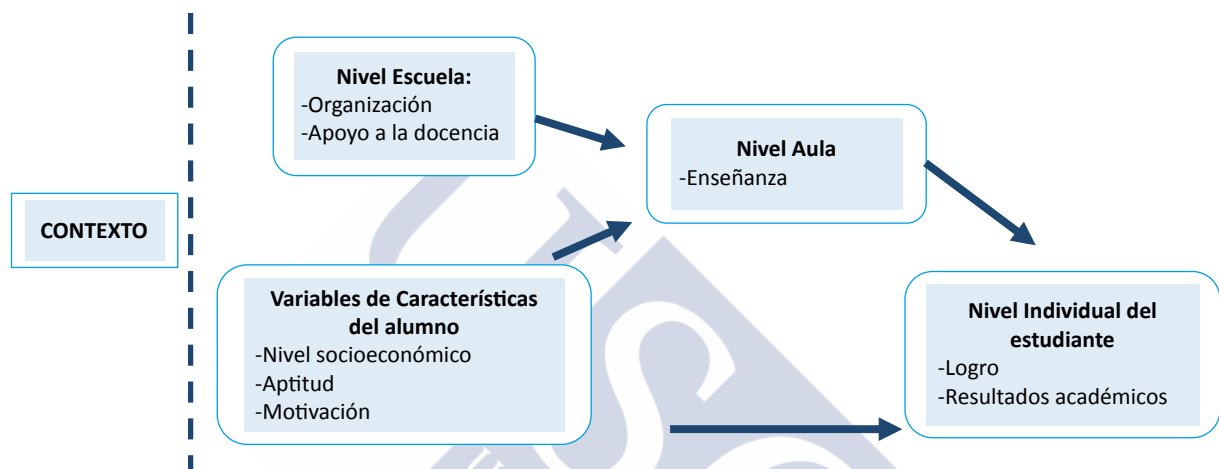


Figura 5. Modelo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989).

Posteriormente, (Levine y Lezotte, 1990) identifican características que, en conjunto o en su mayoría, deben ser consideradas para que un centro sea eficaz. Estos factores se organizan en siete grupos que se recogen en la Tabla 6, y que se pueden sintetizar en: clima escolar, destrezas de los estudiantes, seguimiento al desarrollo de los estudiantes, desarrollo docente, liderazgo, implicación de las familias y organización instructiva.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 6.

*Características de un centro eficaz de Levine y Lezotte (1990).*

<b>1. Clima y culturas escolares productivos:</b>
6.1. Entorno ordenado.
6.2. Compromiso del docente con la misión de la escuela.
6.3. Orientación a la resolución de problemas.
6.4. Cohesión de los docentes, colaboración, consenso, comunicación y colegialidad.
6.5. Implicación del docente en la toma de decisiones.
6.6. Énfasis en el reconocimiento de las acciones positivas.
<b>2. Atención a la adquisición por parte de los estudiantes de las destrezas básicas de aprendizaje:</b>
2.1. Disponibilidad y uso máximos del tiempo para el aprendizaje.
2.2. Énfasis en el dominio de las destrezas de aprendizaje básicas.
<b>3. Seguimiento adecuado del desarrollo de los estudiantes.</b>
<b>4. Desarrollo del docente orientado a la práctica y en el lugar de trabajo.</b>
<b>5. Liderazgo destacado:</b>
5.1. Claridad en la selección y sustitución del profesorado.
5.2. Orientación inconformista.
5.3. Seguimiento frecuente, personal y con sentido de las actividades escolares.
5.4. Apoyo para los docentes.
5.6. Adquisición de recursos.
5.7. Liderazgo educativo superior.
5.8. Disponibilidad y utilización eficaz del personal docente de apoyo.
<b>6. Fuerte implicación de las familias.</b>
<b>7. Organización e implementación instructiva</b>
7.1. Agrupamiento satisfactorio y adaptación organizativa.
7.2. Seguimiento adecuado.
7.3. Aprendizaje activo/enriquecido.
7.4. Prácticas de enseñanza eficaz.
7.4. Énfasis en el aprendizaje de estrategias de orden superior en la evaluación de los resultados instructivos.
7.5. Coordinación en el currículo y la instrucción.
7.6. Disponibilidad de materiales didácticos abundantes y adecuados.
7.7. Adaptación al aula.
7.8. Robo de tiempo para lectura, lenguaje y matemáticas.

El modelo teórico de Gage y Berliner (1992) busca definir qué es enseñanza de calidad. Con este modelo el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere conocer las características de los estudiantes, motivar a los estudiantes, ajustar los objetivos educativos a nivel del estudiante, aplicar los métodos de enseñanza y evaluar el proceso desarrollado (ver Figura 6).

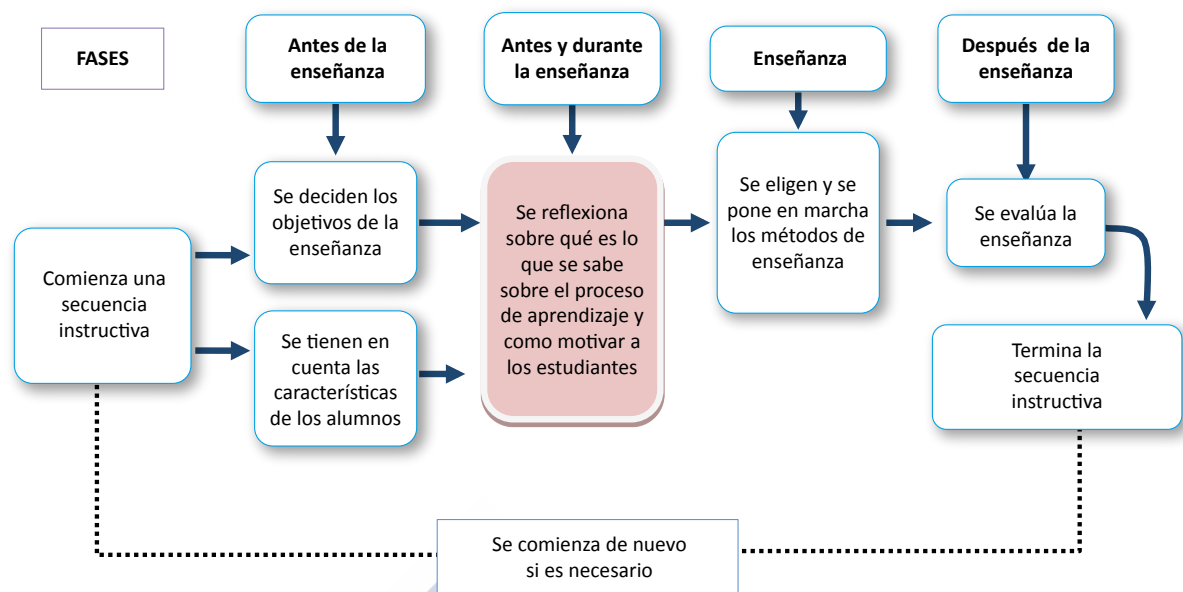


Figura 6. Modelo teórico de Gage y Berliner (1992).

Kathleen Cotton (1995), presenta una síntesis de los trabajos realizados hasta ese momento sobre eficacia escolar; en la que incluye los estudios sobre los factores de validez, así como los resultados de otras diferentes áreas: desarrollo profesional del docente, efectos escolares, efectos del docente, liderazgo instructivo, secuenciación e integración de currículo, integración de las prácticas entre los distintos ámbitos de aula, centro y distrito, y cambio educativo. Los resultados de este trabajo los organiza y presenta en tres niveles: el aula, la escuela y el distrito, tal y como se detallan y describen en la Tabla 7.

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 7.

*Factores de eficacia escolar de Cotton (1995)*

<b>1. Características y prácticas del aula</b>	
1.1. Planificación y metas de aprendizaje (docentes)	
1.1.1.	Utilizan un currículo planificado para guiar la docencia.
1.1.2.	Aportan instrucción que integra las materias tradicionales.
1.2. Gestión y organización del aula (docentes)	
1.2.1.	Agrupan a los estudiantes en función de sus necesidades académicas y afectivas.
1.2.2.	Hacen un uso eficiente del tiempo de aprendizaje.
1.2.3.	Establecen rutinas de aula eficientes.
1.2.4.	Establecen criterios claros para el comportamiento en el aula y los aplican de forma equitativa y consistente.
1.3. Instrucción (docentes)	
1.3.1.	Orientan con cuidado a los estudiantes en las lecciones.
1.3.2.	Enseñan de una forma clara.
1.3.3.	Aportan retroalimentación y refuerzo constante a los estudiantes.
1.3.4.	Revisan y repiten la enseñanza tanto como sea necesario.
1.3.5.	Utilizan estrategias validadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar destrezas de pensamiento crítico y creativo.
1.3.6.	Utilizan técnicas eficaces para que los estudiantes desarrollen destrezas básicas y de alto nivel.
1.3.7.	1.3.7. Integran estrategias de aplicación de los contenidos.
1.4. Interacciones docentes-estudiantes (docentes)	
1.4.1.	Mantienen altas expectativas para el aprendizaje de los estudiantes.
1.4.2.	Aportan incentivos, reconocimiento y recompensas para promover la excelencia.
1.4.3.	Interactúan con los estudiantes de una forma positiva y cariñosa.
1.5. Equidad (docentes)	
1.5.1.	Apoyan a los estudiantes con altas necesidades el tiempo y la instrucción extras que necesitan para tener éxito.
1.5.2.	Apoyan la capacidad de adaptarse, tanto en lo social como en lo académico, de los alumnos con altas necesidades.
1.5.3.	Promueven el respeto y la empatía entre alumnos con diferentes antecedentes socio-económicos y culturales.
1.6. Evaluación (docentes)	
1.6.1.	Supervisan el progreso de los estudiantes de forma cercana.
1.6.2.	Hacen uso de evaluaciones alternativas, además de las pruebas adicionales.
<b>2. Características y prácticas escolares (directivos y docentes)</b>	
2.1. Planificación y metas de aprendizaje (directivos y docentes)	
2.1.1	Enfatizan la importancia del aprendizaje.
2.1.2.	Planifican el currículo base sobre metas y objetivos claros.
2.1.3.	Integran el currículo.
2.1.4.	Aportan tecnología informática para el apoyo instructivo y como forma de acercarse al trabajo productivo.
2.1.5.	Incluyen la preparación para el trabajo entre las metas escolares.

Tabla 7.  
Factores de eficacia escolar de Cotton (1995) (continuación)

2. Características y prácticas escolares (directivos y docentes)
<p>2.2. Organización y gestión escolar (directivos y docentes).</p> <p>2.2.1. Toman muchas de las decisiones que afectan las operaciones escolares.</p> <p>2.2.2. Agrupan a los alumnos de forma que se promueve su enseñanza eficaz.</p> <p>2.2.3. Aseguran que el tiempo escolar se use para aprender.</p> <p>2.2.4. Establecen y aplican una política de disciplina clara y consistente.</p> <p>2.2.5. Aportan un entorno físico agradable para la enseñanza y el aprendizaje.</p>
<p>2.3. Liderazgo y mejora escolar</p> <p>2.3.1. Los líderes se comprometen con los esfuerzos de reestructuración escolar y los consideran necesarios para alcanzar las metas acordadas.</p> <p>2.3.2. Un fuerte liderazgo guía el programa docente.</p> <p>2.3.3. Los directivos y otros líderes continuamente se esfuerzan por mejorar la eficacia docente.</p> <p>2.3.4. Los directivos y otros líderes comprometen a los docentes en actividades de desarrollo profesional y de aprendizaje colectivo.</p>
<p>2.4. Interacciones director-profesor-alumno</p> <p>2.4.1. Los directivos comunican altas expectativas para el desempeño del docente.</p> <p>2.4.2. Los directivos y otros líderes aportan incentivos, reconocimiento y recompensas a la construcción de una fuerte motivación por los docentes.</p> <p>2.4.3. Los directivos y los docentes comunican altas expectativas a los estudiantes y reconocen rendimientos excelentes.</p>
<p>2.5. Equidad (directivos y los docentes)</p> <p>2.5.1. Aportan programas y dan apoyo para ayudar a que los estudiantes con altas necesidades alcancen el éxito escolar.</p> <p>2.5.2. Trabajan por alcanzar la equidad en las oportunidades de aprendizaje y en los resultados.</p> <p>2.5.3. Aportan actividades de educación multicultural como parte integral de la vida escolar.</p> <p>2.5.4. Aportan contenidos desafiantes en lo académico y destrezas de lengua inglesa para los alumnos de minorías lingüísticas.</p>
<p>2.6. Evaluación (directivos y otros líderes)</p> <p>2.6.1. Supervisan el progreso de los alumnos de forma cercana.</p> <p>2.6.2. Desarrollan y usan métodos de evaluación alternativos.</p>
<p>2.7. Programas especiales (directivos y los docentes)</p> <p>2.7.1. Identifican alumnos en riesgo de abandonar el centro y desarrollan con ellos actividades para mantenerlos en él.</p> <p>2.7.2. Utilizan prácticas validadas para la prevención del consumo de tabaco, alcohol y drogas.</p> <p>2.7.3. Colaboran con las agencias comunitarias para apoyar a las familias con necesidades sanitarias o sociales urgentes.</p>
<p>2.8. Implicación de los padres y la comunidad (directivos y los docentes)</p> <p>2.8.1. Implican a los padres y miembros de la comunidad para apoyar los programas docentes.</p> <p>2.8.2. Implican a los padres y miembros de la comunidad en la gestión del centro.</p>

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Tabla 7.

Factores de eficacia escolar de Cotton (1995) (continuación)

<b>3. Características y prácticas del distrito</b>
3.1. Liderazgo y planificación (líderes y el personal del distrito)
3.1.1. Mantienen y comunican altas expectativas para el sistema escolar completo.
3.1.2. Establecen políticas y procedimientos que apoyan la excelencia y la equidad en el rendimiento de los alumnos.
3.2. Interacciones distrito-escuela:
3.2.1. Los líderes y el personal del distrito delegan a los centros considerable autoridad en la toma de decisiones.
3.2.2. Los líderes y el personal del distrito apoyan, supervisan y se comprometen con los esfuerzos de mejora de los centros.
3.2.3. Los líderes del distrito reconocen y recompensan la excelencia.
3.2.4. Los líderes del distrito ayudan a los centros a llevar a cabo actividades de prevención y de apoyo para los alumnos con altas necesidades, y a las familias a acceder a los servicios necesarios.
3.3. Evaluación. Los líderes y el personal del distrito
3.3.1. Supervisan el progreso de los alumnos de forma regular.
3.3.2. Apoyan el desarrollo de la escuela y el uso de métodos de evaluación alternativos.

Scheerens y Bosker (1997) presentan una serie de factores asociados de manera positiva con el rendimiento de los estudiantes en las asignaturas básicas; como resultados identifica doce factores en cada una de los cuales se agrupan elementos que se sintetizan en la Tabla 8.

Tabla 8.

Factores asociados a la eficacia escolar de Scheerens y Bosker (1997).

<b>1. Orientación hacia el rendimiento y las altas expectativas de los docente</b>
1.1. Enfoque claro hacia el dominio de las materias básicas.
1.2. Altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y, en el nivel de centro, sobre los docentes.
1.3. Mantenimiento y utilización de registros del progreso de los alumnos.
<b>2. Liderazgo educativo</b>
2.1. Destrezas de liderazgo general aplicadas a las organizaciones educativas para la toma de decisiones.
<b>3. Consenso y cohesión entre el personal</b>
3.1. Tipos y frecuencia de las reuniones y consultas.
3.2. Los contenidos de la cooperación.
3.3. La satisfacción sobre la cooperación.
3.4. La importancia atribuida a la cooperación
<b>4. Calidad del currículo/oportunidad para aprender</b>
4.1. Un enfoque claro del currículo.
4.2. Coordinación y secuenciación del currículo.
4.3. Oportunidad para aprender.

Tabla 8.

Factores asociados a la eficacia escolar de Scheerens y Bosker (1997). (continuación)

<b>5. Clima escolar – concepto que ven como sinónimo de cultura escolar</b>
5.1. Atmósfera escolar ordenada: su importancia, las reglas y normas, los castigos y recompensas.
5.2. Clima en términos de orientación hacia la eficacia y las buenas relaciones internas: percepciones sobre las condiciones generales.
<b>6. Potencial evaluativo, entendido como las aspiraciones y las posibilidades de los centros para utilizar la evaluación</b>
6.1. Prioridad otorgada a la evaluación y al seguimiento.
6.2. Tecnología de evaluación, es decir, sistemas estandarizados de seguimiento de los alumnos o sistemas de test por ordenador.
6.3. Utilización de los resultados de evaluación y de los registros en el nivel de centro.
<b>7. Implicación de los padres</b>
7.1. Énfasis de la implicación de los padres en la política escolar.
7.2. Contacto con los padres: información, participación en la toma de decisiones, implicación de los padres en las distintas actividades.
7.3. Satisfacción con la implicación de los padres.
<b>8. Clima de aula</b>
8.1. Relaciones dentro del aula: entre alumnos, alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, entre otros.
8.2. Orden: control del aula, reglas de funcionamiento.
8.3. Actitud de trabajo.
8.3. Satisfacción: aula divertida.
<b>9. Tiempo de aprendizaje eficaz, que puede ser medido como la cantidad de exposición al “tratamiento educativo” en el centro escolar</b>
9.1. Importancia del tiempo de aprendizaje efectivo.
9.2. Seguimiento del absentismo.
9.3. Tiempo de docencia en el nivel escolar: número de días y horas docentes reales.
9.4. Tiempo de docencia en el nivel de aula: número de lecciones, duración y distribución por materias.
9.5. Gestión del aula/preparación de las clases, distribución del tiempo de los docentes, pérdidas de tiempo, por mencionar algunos aspectos.
9.6. Trabajo en casa: atención, tipo, cantidad, éxito, entre otros.
<b>10. Docencia estructurada</b>
10.1. Importancia de la docencia estructurada.
10.2. Estructura de las lecciones.
10.3. Preparación de las lecciones.
10.4. Instrucción directa.
<b>11. Aprendizaje independiente</b>
<b>12. Atención a la diversidad, instrucción adaptativa, con dos subcomponentes</b>
12.1. Orientación general.
12.2. Especial atención a alumnos en riesgo.

Creemers, Stoll, Reezigt y ESI-Team (2007, p. 826) con base en el proyecto «Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI),

desarrollaron un modelo teórico comprensivo para la mejora de la eficacia escolar en Europa (ver Figura 7).

El modelo asume que la mejora en calidad de la escuela depende del contexto del país y de que los elementos de la escuela como la cultura, los procesos y los resultados se encuentran interrelacionados y en constante movimiento a través de un proceso cíclico.

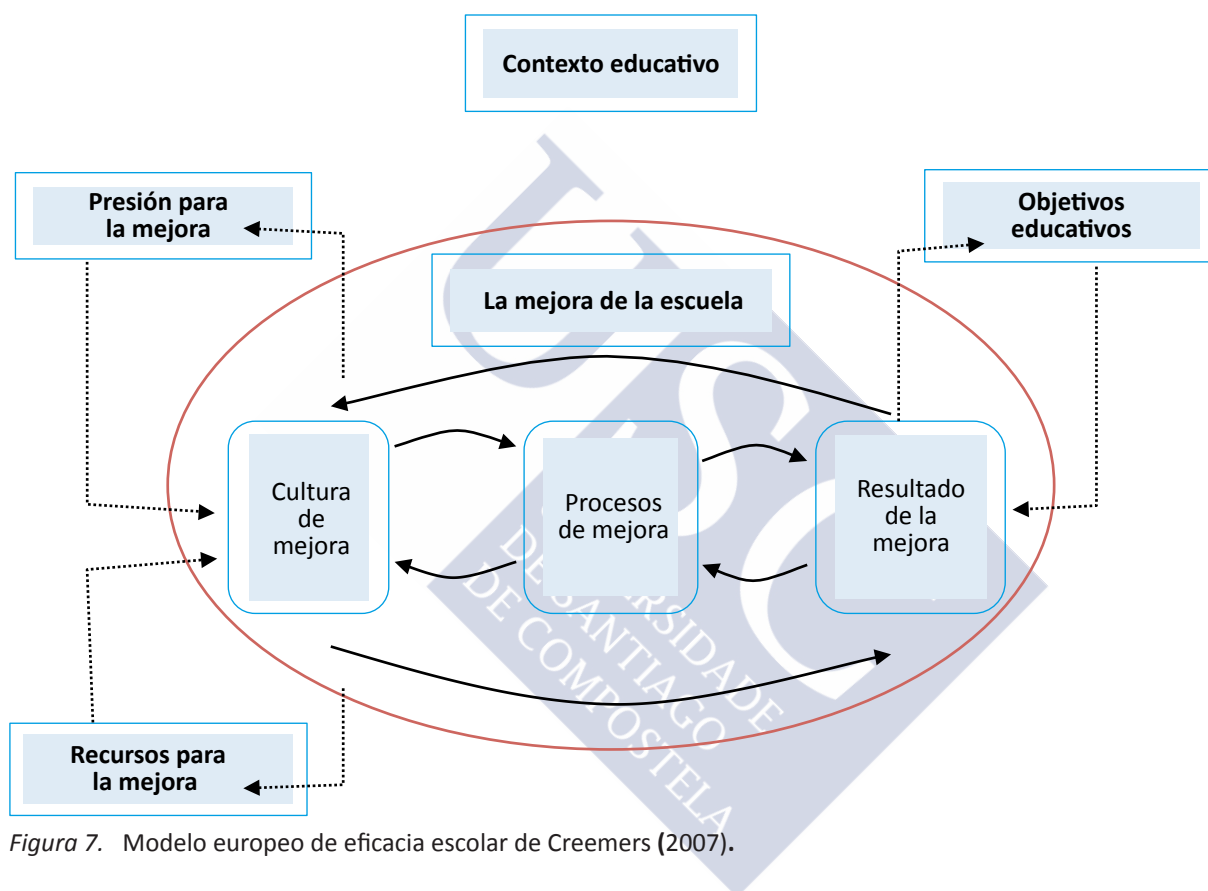


Figura 7. Modelo europeo de eficacia escolar de Creemers (2007).

La identificación de factores de eficacia escolar en Iberoamérica (ver Tabla 9) se ha logrado con las aportaciones de muchos trabajos con los que se comparte elementos comunes (clima de centro y de aula, liderazgo, metas compartidas, altas expectativas, metodología de trabajo). Otros factores que aparecen reiteradamente en este contexto son los recursos económicos, materiales y su gestión, y los relacionados con la formación inicial y permanente de los docentes, su estabilidad o sus condiciones laborales (Murillo, 2007).



Tabla 9.  
Factores de eficacia escolar en Iberoamérica de Murillo (2007).

1.	Sentido de comunidad
2.	Clima escolar y de aula
3.	Dirección escolar
4.	Un currículo de calidad
5.	Gestión del tiempo
6.	Participación de la comunidad escolar
7.	Desarrollo profesional de los docentes
8.	Altas expectativas
9.	Instalaciones y recursos

Asumiendo, el modelo europeo de mejora de eficacia escolar, Murillo modifica y valida el modelo para el contexto Iberoamericano (ver Figura 8).

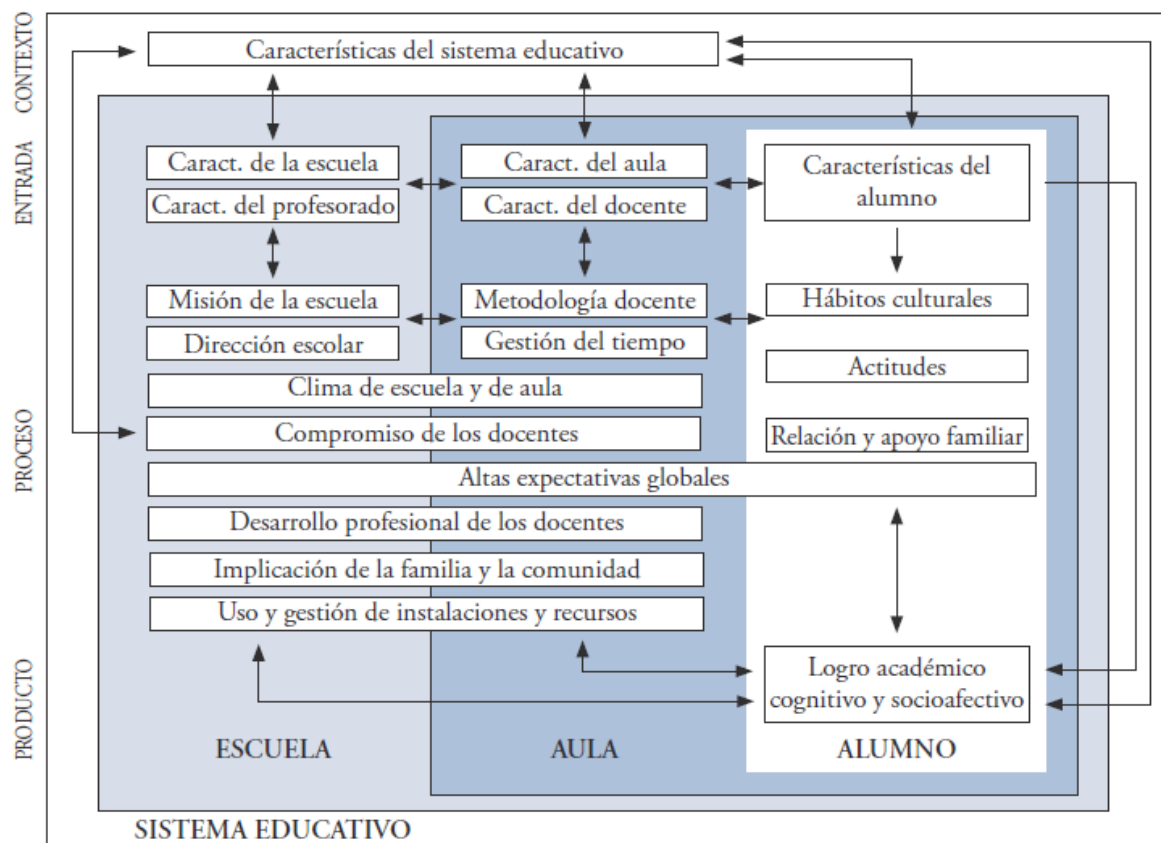


Figura 8. Modelo para la mejora de la eficacia escolar para Iberoamérica. Murillo (2007, p.278)

Los modelos y factores de eficacia escolar identificados a lo largo de estos años (ver Tabla 10) evidencian una serie de elementos comunes, en los diferentes contextos analizados. El desarrollo de estas características requiere de un trabajo conjunto entre los actores educativos con sentido de comunidad que favorezca el logro cognitivo, psicológico, espiritual, afectivo y de bienestar de los estudiantes. Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de: (1) crear un clima favorable en el que se motive a los estudiantes a valorar y potenciar sus cualidades y actitudes; (2) orientar las tareas de aprendizaje como los retos y oportunidades de superación personal; (3) formar a los docentes para una práctica educativa de alto nivel, actitud positiva y vocación para el trabajo; (4) organizar, dirigir e implementar: instalaciones, recursos y materiales adecuados para el aula.



Tabla 10.  
Resumen de factores de eficacia escolar

<b>Autores/año</b>	<b>Liderazgo</b>	<b>Clima escolar y aula</b>	<b>Curriculo y metodologías</b>	<b>Altas expectativas</b>	<b>Sentido de comunidad</b>	<b>Contexto</b>	<b>Participación Activa-des y Tareas</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Características-competenencias del docente</b>	<b>Características-estudiante</b>	<b>Recursos y materiales</b>	<b>Gestión administrativa</b>	<b>Distribución del tiempo</b>
Weber, 1971	X	X	X	X			X	X					
Dunkin y Biddle, 1974						X			X	X			
Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, y Wisenbaker, 1979		X	X		X				X				X
Edmonds, 1979	X	X		X			X	X					
Medley, y Crook, 1980			X				X		X	X			
Purkey y Smith, 1983	X	X		X	X				X			X	X
Mackenzie, 1983	X	X	X	X				X	X			X	X
Scheerens y Creemers, 1989			X			X				X			
Levine y Lezotte, 1990	X	X	X		X			X		X		X	X
Gage y Berliner, 1992			X					X		X			
Kathleen Cotton, 1995													
Cotton, 1995	X	X	X		X			X	X	X		X	X
Scheerens y Bosker, 1997	X	X	X	X	X			X	X				X
Creemers, Stoll, Reezigt y ESI-Team, 2007						X			X	X	X		
Murillo, 2007		X	X	X	X		X		X		X	X	X
Murillo, 2008		X	X	X	X								

Finalmente, y tomando como base general los factores de eficacia comunes en los modelos analizados y especificando algunos elementos del modelo de eficacia escolar propuesto por Murillo (2007) como: (1) características del aula; (2) características, metodologías y desarrollo profesional del docente; (3) clima de aula y (4) rendimiento académico de los estudiantes, derivamos las variables de nuestro estudio para ser analizadas en el contexto ecuatoriano (ver Figura 9).

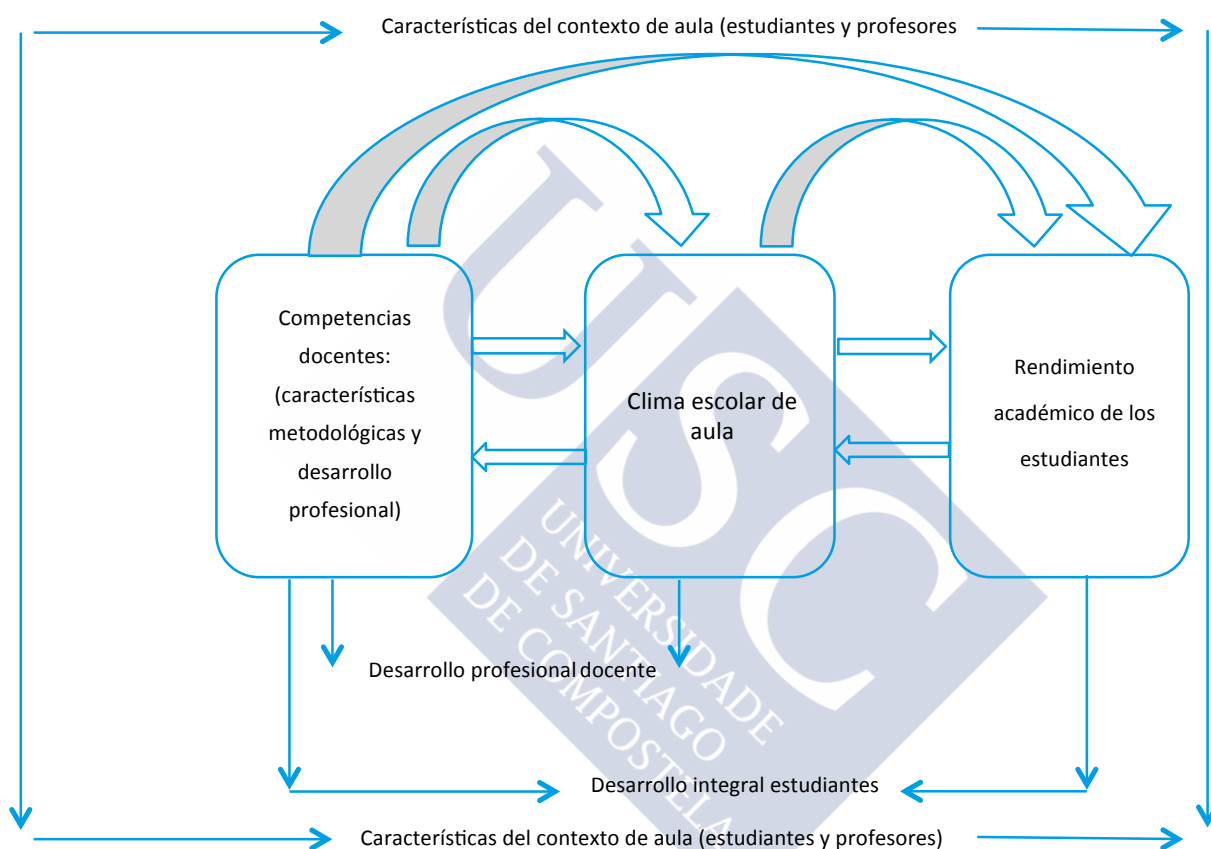


Figura 9. Modelo de evaluación para la eficacia del aula

Creemos, que los factores seleccionados, y en los que centramos nuestra atención, permitirán conocer algunos efectos sobre el logro académico de los estudiantes del séptimo grado de educación básica de Ecuador, partiendo del criterio de que *la “visión que tiene el estudiante de la escuela se debe solo a lo que acontece en su aula, no a la escuela en su conjunto”* (Murillo, 2011). De ahí la importancia de enfocarnos en éste contexto específico y considerarlo como el mas propicio y representativo para observar la relación entre clima de aula, competencias docentes y rendimiento académico de los estudiantes.

### 2.3. Rendimiento académico como indicador de resultado de eficacia escolar

Existen diversos enfoques y conceptualizaciones sobre lo que es el rendimiento académico. Así, para Adell (2006), rendir es alcanzar el mejor resultado en el menor tiempo y esfuerzo posibles. Para Rodríguez y Gallego (1992), *“rendimiento, es la relación entre lo obtenido y el esfuerzo empleado para obtenerlo”* (p. 7), y para Mandel y Marcus (1988) *“rendir es conseguir algo, llegar a hacerlo o acabarlo bien, con éxito y obtenerlo o lograrlo con esfuerzo, dedicación, habilidad, practica o perseverancia”* (p. 6).

Otros autores como Edel (2003), definen al rendimiento académico como el nivel de conocimiento y el grado de logro que un estudiante debe cumplir respecto de determinados objetivos curriculares y que, al decir de Jiménez (2000), éstos deben ser demostrados en un área o asignatura de un grado, curso o nivel académico correspondiente.

Asimismo el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador (2012), establece que, el rendimiento académico está relacionado con el logro de objetivos de aprendizaje. Además, busca reconocer en el estudiante sus capacidades como persona y dentro de un grupo social, valora integralmente al estudiante, y no sólo su desempeño académico, y se refleja necesariamente a través de una nota cuantitativa, cuya emisión y registro permiten la promoción<sup>4</sup> a un grado<sup>5</sup> superior.

En las escuelas de educación básica de Ecuador, la calificación para medir el rendimiento académico de cada parcial<sup>6</sup> se obtiene de acuerdo a cinco parámetros: (1) tareas o deberes extra-clase; (2) trabajos individuales intra-clase; (3) trabajos grupales intra-clase; (4) lecciones; (5) pruebas. El promedio de los tres parciales de cada quimestre corresponde al 80% de la nota final mientras que el 20% restante corresponde al examen quimestral.

La escala de evaluación para medir el rendimiento académico en la educación básica en Ecuador establecida en el Acuerdo Presidencial Nro. 366 (2014) es de dos tipos:

4 Paso de los estudiantes de un grado o curso al inmediato superior

5 Nivel de estudio en Educación General Básica

6 Unidad de tiempo donde se estudia un bloque curricular, existen tres parciales en cada quimestre y el grado consta de dos quimestre

cuantitativa y cualitativa. *“De 10 a 9 el estudiante domina los aprendizajes requeridos (DAR); de 8,99 a 7, alcanza los aprendizajes requeridos (AAR); de 6,99 a 4, está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos (PAR) y de 4 o menos, no alcanza los aprendizajes requeridos (NAR)”*.

La calificación mínima requerida para la promoción de grado es de 7; en los niveles de básica elemental (primero a cuarto grado) y media (quinto a séptimo grado) se requiere un promedio de 7 sobre 10 en cada una de las asignaturas básicas: Matemática, Lengua y Literatura, Estudios Sociales y Ciencias Naturales; y, un promedio general de 7 sobre 10 en el resto de asignaturas.

A nivel nacional también se evalúa el rendimiento académico de los estudiantes, el Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) aplica las evaluaciones Ser Estudiante que mide el desarrollo de destrezas y habilidades que los niños, niñas y adolescentes alcanzan durante su trayectoria escolar en los campos de Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, además identifica su progreso al término del primero, cuarto, séptimo y décimo grados de educación básica y tercero de bachillerato (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013).

La calificación de estas pruebas utiliza el índice (Instituto Nacional de Estadísticas y Censo) *“entendida como una métrica lineal donde cero indica que el estudiante no se presentó el día de la aplicación, 400 que no demostró ningún saber ni habilidad en la prueba y 1 000 que tuvo todas las respuestas correctas. Dependiendo del puntaje alcanzado en INEV, los resultados se agrupan en cuatro niveles de desempeño: insuficiente, que abarca de 400 a 699 puntos; elemental, de 700 a 799; satisfactorio, de 800 a 949 y excelente, de 950 a 1 000 puntos”* (INEVAL, 2013, p.7).

Bajo estos parámetros, la media del INEV global de séptimo grado en el 2013 es de 670 puntos. La distribución de los resultados se encuentra sesgada a la izquierda, aunque 1 316 estudiantes se encuentran en los dos niveles de desempeño superiores. En el área de matemáticas, la media fue de 642 puntos, es decir, 276 estudiantes alcanzaron el nivel de excelente, 1 655 el nivel satisfactorio y 1 771 el elemental. En lenguaje y comunicación la media es de 681 puntos, 12 estudiantes alcanzaron un dominio excelente. En ciencias

naturales, la media fue de 691 puntos, es decir, 10 estudiantes alcanzaron el nivel excelente, 1 922 el nivel satisfactorio y 4 692 elemental. En el área de estudios sociales, la media fue de 665 puntos, 72 estudiantes alcanzan el nivel excelente, 1 864 el nivel satisfactorio y 3 236 el elemental (Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, 2014, p.p. 32-88).

Por consiguiente, en el 7mo grado el 30% de estudiantes no alcanza los niveles elementales en Matemáticas pero 2,2% son excelentes. En Lenguaje y Ciencias solo el 11% se ubica en insuficiente y más del 70% en elemental, con muy pocos satisfactorios y excelentes.

Desde las consideraciones antes expuestas, el método de calificación para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes en nuestro sistema educativo adolece de ciertas peculiaridades que pueden incidir negativamente en la interpretación y valoración de los procesos evaluativos.

En primer lugar, el hecho de que el examen final, que evalúa el grado de conocimiento sobre el total de la materia, sólo suponga el 20% de la nota, implica que es menos importante para el estudiante aprobarlo que ir aprobando poco a poco en cada quimestre. En segundo lugar, el hecho de que la nota de corte se sitúe en 7 sobre 10 es probable que produzca una excesiva sensación de competencia, que no se produciría si esta nota de corte se situase en el centro de la escala (5).

Según el Art. 222 del capítulo VI.: De la Evaluación del Comportamiento, la calificación cualitativa no incide en la promoción de los estudiantes, sino que *“cumple un objetivo formativo motivacional”* y se realiza tomando como indicadores: la puntualidad, el respeto, o la tolerancia, entre otros, que deben constar en el código de convivencia institucional del centro.

La escala mediante la cual se evalúa el comportamiento de los estudiantes consta de cinco niveles: *“A (muy satisfactorio, lidera el cumplimiento de los compromisos establecidos para una sana convivencia social), B (satisfactorio, cumple con los compromisos establecidos para la sana convivencia social), C (poco satisfactorio, falla ocasionalmente en los compromisos establecidos para la sana convivencia social) D (mejorable, falla reiteradamente con los*

*compromisos establecidos para la sana convivencia social) y E (insatisfactorio, no cumple con los compromisos establecidos para la sana convivencia social)” (LOEI, 2011).*

Pese a lo establecido en la legislación educativa ecuatoriana, la metodología de calificación anteriormente mencionada parte de un criterio de productividad y se centra únicamente en el rendimiento académico, la valoración cuantitativa (notas) sigue siendo el indicador más visible y objetivo sobre el cual se valora el rendimiento.

Es necesario resaltar que las notas no siempre reflejan el logro cognitivo, socio-afectivo de los estudiantes; éstas no siempre recogen el grado de participación e implicación en el aula, la atención, la predisposición a aprender, el posicionamiento del estudiante frente a la asignatura, el grupo clase, el colectivo de compañeros, frente al centro y al profesor, etc. (Adell, 2006) factores que necesariamente se deben valorar para identificar un rendimiento académico integral.

En este contexto el rendimiento académico debe entenderse como la suma de variables como la inteligencia, la motivación, la personalidad y factores personales, familiares o escolares, entre los que produce un efecto circular de mutua interacción constante y significativa con el propio rendimiento. Desde esta perspectiva, el rendimiento académico pasa de la simple obtención de buenas notas a una valoración del desarrollo integral del estudiante.

Estas variables personales y ambientales, entre las que se resalta las competencias docentes y el clima de aula, son factores importantes a la hora de valorar el rendimiento académico de los estudiantes (Rodríguez, 1982), de ahí que, la tarea educativa se torna fundamental para el desarrollo personal y humano desde ambientes de relación y afecto.

### **2.4. Resumen**

Con base en los referentes teóricos presentados en este capítulo se concluye que la calidad de la educación requiere de esfuerzo para alcanzar el desarrollo y aprendizaje integral y humano de los estudiantes. Para ello, es fundamental mejorar la capacidad y las



condiciones, tanto del sistema educativo como de la escuela, que permitan alcanzar logros académicos e impulsar y sostener procesos de cambio, teniendo en cuenta el aprendizaje y experiencia previa de los estudiantes y sus contextos social, familiar y cultural.

Los esfuerzos que se han realizado a lo largo de estas cinco décadas para mejorar la educación han sido muy importantes. Se inician con el estudio de Coleman (1966) desde un enfoque organizacional, que basa la obtención de logros académicos adecuados en los estudiantes, relacionando factores personales, sociales y familiares (entrada) con el rendimiento (producto), sin tomar en cuenta los factores escolares.

Con posterioridad a estos primeros estudios, George Weber (1971) se orienta hacia un nuevo enfoque de eficacia escolar, entrando en las aulas e identificando algunos factores que caracterizaban a las buenas escuelas, al igual que Edmonds (1979) en su “modelo de los cinco factores”.

Finalmente Rutter et al (1979) y Brookover y et al (1979) basan sus modelos partiendo de investigaciones, utilizando técnicas cualitativas para obtener datos de proceso, tanto del centro como del aula (Murillo, 2003). A partir de 1986 se empieza a utilizar la técnica de los modelos multinivel donde se incorpora en la investigación un nuevo enfoque de evaluación contexto-entrada-proceso-producto, desarrollado en nuevos estudios como los de Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Bosker, Kremers y Lugthart, 1990; Virgilio, Teddlie y Oescher, 1991; Knuver y Brandsma, 1993; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997.

En la actualidad se trabaja una nueva línea denominada mejora escolar, cuyo enfoque es teórico-práctico: conocer cómo potenciar en un centro educativo el logro de objetivos (MacBeath y Mortimore, 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

Como se puede evidenciar tras el análisis realizado, la calidad de la educación se ha venido trabajando desde tres enfoques claramente identificados: (1) escuelas eficaces, (2) clima organizacional, y (3) cultura escolar. A su vez, la calidad educativa está condicionada por variables de contexto, de entrada, de proceso y de producto que indican la eficacia de un modelo educativo.

Los resultados de los estudios antes mencionados se operativizan en propuestas, modelos y factores de eficacia escolar que evidencian una serie de elementos comunes en la mayoría de las investigaciones, entre los que se identifican el liderazgo, el clima de aula, las altas expectativas, la organización y gestión de los centros, el currículo y la participación de la comunidad, entre otros.

Para Latinoamérica, además de estos elementos comunes se identifican otros vinculados directamente al contexto, como los recursos económicos, y materiales, así como su gestión, y los relacionados con la formación inicial y permanente de los docentes, la estabilidad del puesto de trabajo y sus condiciones laborales. De entre estos factores identificados, el clima de aula y las competencias docentes obedecen a la línea de estudio en la que se enmarca la presente investigación, aunque restringiendo su alcance al ámbito de la Educación Básica.

Es importante mencionar que, dentro de los procesos de mejora educativa, el rendimiento académico como indicador verificable de calidad ha sido considerado unilateralmente; es decir, sólo en relación al aspecto cognitivo, pero no al desarrollo integral; éste último debe valorarse no solamente desde el desempeño individual cuantitativo del estudiante, sino también desde la forma en que se ve influido por el grupo de pares, el aula, el propio contexto educativo, los comportamientos y los valores que los cualifican.

Las perspectivas sobre la calidad educativa en el contexto ecuatoriano se orientan hacia una mejora en el desarrollo de la educación, desde una integralidad del sistema de educación en todos sus niveles. No obstante, desde nuestra perspectiva, el nivel correspondiente a la educación básica es prioritario, por cuanto se encuentra en la base del sistema educativo, de tal modo que las deficiencias existentes en el mismo repercutirán inevitablemente en los sistemas a los que precede: la enseñanza secundaria y la enseñanza superior. Además, la educación primaria, a diferencia de la secundaria o la superior, incluye al 100% del alumnado, de tal modo que cualquier mejora en la misma afectará a todos los estudiantes, y no sólo a una parte de ellos. Es por ello que el presente trabajo se centrará en este nivel educativo.

Estas aspiraciones de mejorar la escuela en Ecuador se han venido concretando desde el 2010 con una serie de reformas: curriculares, de investigación, de aplicación y de desarrollo de experiencias educativas que, a través de procesos de evaluación, rediseño, acreditación y participación con grupos de investigación internacional generen diagnósticos y resultados.

Sin embargo, es necesario seguir trabajando en la calidad de la educación básica, profundizar en la investigación en el campo de la eficacia escolar e identificar factores y modelos de evaluación que resulten apropiados y validos al contexto. La importancia de la educación básica como cimiento del sistema educativo justifica la propuesta de este trabajo, así como el desarrollo de esta línea de investigación y la mejora del clima de aula y de las competencias de los docentes como factores de calidad educativa.





### 3. Clima escolar y de aula como factores de eficacia escolar

*“El clima escolar es el corazón y el alma de una escuela... Indica la calidad de una escuela que ayuda a cada persona a sentirse digna e importante, mientras, simultáneamente, ayuda a crear un sentido de pertenencia más allá de nosotros mismos”  
(Freiberg y Stein)*

Los estudios sobre calidad educativa parten del intento por comprender la influencia del entorno social cercano en las conductas y actitudes de las personas y éstas, a su vez, en los procesos de aprendizaje. A partir de estas investigaciones, la búsqueda de factores de eficacia escolar basada en modelos de procesos a identificado al clima escolar como el mejor criterio de la eficacia (Creemers y Reezigt, 1999).

La importancia que tiene la cultura característica de un centro escolar sobre la vida y el aprendizaje de sus estudiantes ha sido reconocida desde hace más de un siglo (Perry, 1908; Dewey, 1916; cf: Thapa, 2013). No obstante, el estudio sistemático del clima escolar como tal ha tenido lugar a partir del desarrollo de la investigación más general sobre organizaciones, y la constatación de que existía una clara relación entre procesos específicos del centro y logro académico de los estudiantes (Anderson, 1982).

El concepto de clima social tiene su origen en las teorías psicosociales que asocian las necesidades de las personas con variables sociales y ambientales, perspectiva relacionada con el modelo interaccionista planteado inicialmente por Kurt Lewin (1936), y desarrollado posteriormente por Murray (1938). Magnusson y Endler (1977) indican los elementos básicos del modelo interaccionista: (1) la conducta se produce en un contexto de interacción entre el individuo y la situación en la que éste se encuentra inmerso; (2) el individuo es un agente activo e intencional en este proceso; (3) los factores cognitivos y motivacionales son los determinantes esenciales de la conducta, por parte de la persona; (4) por parte de la situación, el factor determinante es el significado psicológico que el individuo otorga a la misma.

Desde esta visión, el identificar variables y factores sociales y ambientales que inciden en la enseñanza aprendizaje es importante para mejorar los procesos educativos. Desde esta

perspectiva los estudios que intentan comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan al interior de la escuela y el aula, parten de un enfoque de causalidad no lineal y desde una visión cultural y se fundamentan en las teorías de aprendizaje constructivista (Cornejo y Redondo, 2007). Dentro de este marco general se suscriben los estudios sobre clima escolar y de aula que se sustentan en distintas concepciones epistemológicas respecto de la causalidad de las variables y de lo que se entienda por este constructo.

Por otro lado, si bien es cierto que las características intrapersonales de estudiantes y docentes, así como, el currículo son factores importantes en el proceso de aprendizaje, éste no depende únicamente de éstas. Este proceso se encuentra determinado por otros factores interpersonales como: *“(1) el tipo de transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); (2) el modo en cómo se vehicula la comunicación; (3) cómo se implementa los contenidos en relación a la realidad de la clase, y (4) cómo se tratan lógicamente o psicológicamente los métodos de enseñanza”* (Villa y Villar, 1992, p. 17).

Comprender el clima social en el contexto escolar y de aula, implica comprender los comportamientos de sus actores así como las relaciones e interacciones que se dan entre ellos, los estudios e investigaciones sobre este constructo se han desarrollado en el marco de la eficacia escolar y suelen inscribirse en la línea de la investigación evaluativa. Este factor de medida afecta a muchos de los resultados afectivos y cognitivos de estudiantes, lo cual por sí solo justifica la importancia del tema.

### **3.1. Importancia del clima social como factor de eficacia escolar**

Para explicar la importancia del clima escolar y de aula como factor de eficacia, es preciso, identificar a la escuela como uno de los contextos más próximos donde se producen las primeras interacciones y se aprenden y desarrollan formas de socialización. Este escenario, busca constantemente fortalecerse para alcanzar la eficacia desde unos objetivos de formación que la identifican claramente.

En este contexto, si bien es cierto, la finalidad de la escuela es la enseñanza-aprendizaje y el logro de resultados académicos significativos, es también cierto, que éstos no se

pueden conseguir sin un sistema de relaciones favorables y ambientes propicios que generen condiciones adecuadas para el bienestar psicológico, emocional, espiritual, ético y social de todos sus integrantes, así como el desarrollo cognitivo, socio-afectivo e integral de niños y niñas, por tanto *“el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas de América Latina, es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes”* (Casassus, Froemel y Palafox, 1998; Treviño *et al.*, 2010).

Desde esta perspectiva, el clima escolar se constituye en indicador de calidad de vida en el interior de las escuelas (Onetto, 2008). A nuestro criterio este factor permite entender a la escuela como el escenario de socialización y de aprendizaje donde *“las necesidades y expectativas personales, grupales y sociales se ven cumplidas, el carácter histórico del conocimiento, la función social y el papel activo y creativo de los miembros de la comunidad educativa se recupera desde una estructura innata que predispone al ser humano a aprender”* (Morín, 2009, p.69) y donde el proceso de aprendizaje es relacional y dialógico a través de una capacidad extática<sup>7</sup> que lo promueve (Rielo, 2012).

Las relaciones humanas y el ambiente social en el que se realizan los procesos educativos requieren de atención y cuidado, de ahí la importancia de fomentar relaciones afectivas y un clima de aula positivo donde no existe maltrato psicológico, físico, verbal (Arancibia, *et al.*, 1998) y potencie no solo los logros académicos de los estudiantes sino también un ambiente de trabajo favorable para el desempeño del docente y la mejora de la organización de la escuela en su conjunto. (Bellei, *et al.*, 2003).

Investigadores y educadores reconocen cada vez más la importancia del clima escolar y de aula, así la mayoría de países lo identifican como uno de los factores que incide en la mejora de la escuela, en su contexto y cultura y en el rendimiento académico de los estudiantes (Casassus, Froemel, y Palafox, 1998; Haynes, Emmon, y Ben-Avie, 1997; Treviño *et al.*, 2010).

---

7 Capacidad de la persona, amor que la constituye y la motiva a unirse a los demás, al cosmos y a un objeto de conocimiento.

Así también el clima escolar promueve el aprendizaje, la seguridad, el sentido de solidaridad, las relaciones saludables, el vínculo con la escuela, el compromiso con la enseñanza-aprendizaje (Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009; Cohen y Geier, 2010; Reynolds, 2006; Scheerens, 2000; Teddlie, Stringfield, y Burdett, 2003), y previene el bullying y la deserción escolar (Dynarski, Clarke, Cobb, Finn, Rumberger y Smink, 2008).

Los criterios anteriores han hecho que un número creciente de Ministerios de todo el mundo, entre algunos: Japón, Estados Unidos, China, Francia, Israel, Singapur, España, junto con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, intervengan y apoyen los esfuerzos para la reforma del clima escolar y de aula (Thapa *et al.*, 2013).

Asimismo, América Latina, a través del Laboratorio de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y la Oficina Regional de Educación de la UNESCO junto con 16 países incluido Ecuador, trabajan en la mejora de la calidad educativa y precisan que una de las claves para promover aprendizajes en los estudiantes es generar un ambiente de respeto, acogedor y positivo (LLECE, 2002).

### 3.2. Clima escolar: delimitación conceptual

Las investigaciones sobre clima escolar se orientan desde tres enfoques: clima organizacional, escuelas eficaces y cultura escolar. Estos estudios en cuanto a definiciones del constructo se derivan de *“interpretaciones subjetivas/objetivas que asumen como atributo a la persona o a la organización así como también desde interpretaciones interaccionistas/estructurales que se centran en las implicaciones metodológicas de los estudios empíricos”* (Márquez, 2004, p.119).

El concepto de clima escolar se deriva históricamente del concepto, de “clima organizacional”, desarrollado a partir del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral en la década de los '60 (Taiguri y Litwin, 1968; Schneider, 1975). Cornejo y Redondo (2001) definen el clima escolar como *“la percepción que tienen las personas acerca de las interrelaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones”* (p.6).



Por su parte, Mitchell *et al.* (2010), definen el clima escolar como *“las creencias, valores y actitudes compartidos que conforman las interacciones entre los estudiantes, los profesores y los administradores. Estas reglas tácitas delinean los parámetros de normas y comportamiento aceptable para la escuela”* (p. 272).

Así también, Moos (1979) define al clima escolar como el *“ambiente social de aprendizaje en el que las experiencias son variadas, dependiendo de los procesos, normas y relaciones establecidos por los profesores”* (p.81). El autor, identifica en estos entornos tres dimensiones: la relación, el crecimiento personal y el mantenimiento y cambio del sistema; además, señala que *“aunque los tipos específicos de los entornos educativos necesarios dependerá en parte de los tipos de personas, en ellos y en los resultados esperados, al menos debemos considerar las categorías antes mencionadas para comparar, evaluar y cambiar la configuración de la educación”* (Moos, 1979, p.96).

El clima puede ser *“observado desde un contexto institucional (organizativo o de centro), en el que influyen variables como: estructura organizativa, tamaño, formas de organización, estilo de liderazgo, características de sus miembros; y desde el contexto de clase (clima de aula), relacionado con: características y conductas de profesores y estudiantes, la interacción de ambos, la dinámica de la clase”* (Rodríguez, 2004).

No obstante, la definición de lo que constituye el clima escolar resulta un tema complicado. La falta de consenso y la gran cantidad de diferentes definiciones han dado lugar a discrepancias en cuanto a qué es el clima escolar y cuáles son las dimensiones sobre las cuales éste se articula, tal y como se ha puesto de manifiesto en las revisiones efectuadas sobre este constructo (Anderson, 1982; Freiberg, 1999).

Como consecuencia, aparecen tantos constructos de clima escolar como medidas del mismo, lo que da lugar a resultados contradictorios entre los distintos estudios en cuanto a la relación existente entre el clima escolar y el logro académico de estudiantes (Philips, 1997; cf.: Griffith, 1999; Johnson y Stevens, 2006; Kuperminc *et al.*, 2010).

Desde esta innumerable gama de definiciones de clima escolar y de aula, en la Tabla 11, identificamos las siguientes como las que más se relacionan y se acercan a la interpretación del constructo sobre el cual fundamentamos este trabajo.

Tabla 11.

*Definiciones sobre clima escolar y de aula.*

Autores	Definiciones
Emmons (1996)	Calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes
Roeser (1998)	Grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la colaboración
Arón y Milicic (1999)	Percepciones que tienen los miembros de una escuela, en relación al ambiente en el que desarrollan sus actividades y las relaciones interpersonales que se generan.
Stewart (1979)	Parte significativa del ambiente constituido y percibido por las personas de la escuela de manera diferente dependiendo de su situación.
Moos (1979)	Conjunto de circunstancias, condiciones e influencias que rodean u afectan el desarrollo de una escuela.
Muijs y Reynolds (2000)	Atmósfera creada por el docente en el aula, forma de interactuar del profesor con los estudiantes y ambiente físico en el que se desarrolla.
Rodríguez (2004)	“Conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores estructurales personales y funcionales... que en un proceso dinámico confieren un estilo a la institución que afectan los distintos productos educativos” (p. 22).
Marchena (2005)	“Construcción propia originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores y por su cultura” p.(198)
Gutiérrez (2008)	“Dinámica de las relaciones que se establecen entre diversos sectores propicia la comunicación y el trabajo colaborativo; existe cierto nivel de autonomía, el nivel de conflictividad es mínimo, existen canales adecuados de comunicación reconocimiento y estímulos a los distintos actores por su desempeño” (p. 63).
Cohen <i>et al.</i> (2009)	Calidad y carácter de la vida escolar, en base a los patrones de las experiencias de las personas y refleja las normas, metas, valores interpersonales relaciones, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas
Haynes, Emmon, y Ben-Avie (2010)	“Calidad y consistencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar que influyen cognitivo de los niños, social, y el desarrollo psicológico” (p. 323)

En base a lo expuesto, podemos decir que el concepto de clima escolar, nace como una adaptación del *clima organizacional* que mide la calidad de las percepciones de los miembros de la escuela en relación a su organización; mientras que el *clima escolar y de aula* evalúa la calidad de las relaciones de los actores educativos, desde sus valores, motivaciones y creencias. Además que, existe una cierta independencia entre el clima escolar y el de aula, tomando en cuenta el tipo de variables que inciden en cada uno de ellos y que su estudio se puede explicar de manera individual o de manera conjunta

### 3.3. Características y dimensiones del clima escolar

Una particularidad de las instituciones educativas, que en éstas, a diferencia de otro tipo de organizaciones, el destinatario de la finalidad de la organización (el estudiante) es, a la vez, parte de ella (Cassassus, 2000). Así, en el ámbito escolar, no sólo son importantes las interacciones entre los docentes y la institución educativa, sino que también intervienen en estas dinámicas otros actores como los estudiantes, sus familias y su entorno, así como las percepciones que los estudiantes tienen del aula y la escuela.

Debido a esta mayor interdependencia entre actores, la mayoría de investigaciones sobre clima escolar ha mostrado que éste ejerce una importante influencia en múltiples aspectos de la dinámica escolar, tales como la motivación para aprender de los estudiantes (Eccles *et al.*, 1993), la atenuación del efecto de los factores socioeconómicos sobre el rendimiento (Astor *et al.*, 2009), la reducción de los niveles de agresión, violencia y acoso en el centro (Attar-Schwartz, 2009; Gregory *et al.*, 2010; Karcher, 2002), así también, el clima escolar actúa como un factor protector en el aprendizaje y el desarrollo vital de los escolares (Ortega *et al.*, 2011) y mejora el logro académico y el bienestar de los estudiantes (Haahr *et al.*, 2005; Viive-Riina *et al.*, 2007; OCDE, 2009).

El efecto del clima escolar puede medirse de manera favorable, cuando es: abierto, coherente, participativo y desfavorable cuando es: cerrado, autoritario, controlado y no coherente (Molina y Pérez, 2006). En este sentido los climas de acuerdo a sus características pueden ser positivos, si promueven el desarrollo personal y grupal, facilitan el aprendizaje, provocan bienestar general, promueven confianza en las propias habilidades, fomentan interacción positiva y crean sentimiento de protección, afecto y compañía y negativos si provocan lo contrario. Del mismo modo pueden identificarse como nutritivos y tóxicos en relación a sus actores, es decir quienes los purifican y hacen crecer y quienes tienen poco impacto en ellos (Arón y Milicic, 1999; Arón y Milicic, 2000).

En consecuencia, un clima positivo es favorable y necesario para impartir las asignaturas de manera eficaz y por tanto para el aprendizaje de los estudiantes y su logro académico (Carrasco, 2010), además favorece la vinculación del estudiante con la escuela y sus docentes y previene la agresión escolar (Catalano *et al.*, 2004; Duper y Meyer-Adams,

2002; Esteves, Murgui, Mussitu y Moreno, 2008; Gottefredson *et al*, 2005; Murray y Murray, 2004; Stewart, 2003).

Las revisiones teóricas identifican coincidencias entre áreas o dimensiones que configuran el clima escolar; así, Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) proponen cuatro: (1) seguridad, (2) relaciones, (3) enseñanza-aprendizaje y (4) medio ambiente externo. Zulligk *et al* (2010) indican cinco: (1) orden, seguridad y disciplina; (2) resultados académicos; (3) relaciones sociales; (4) instalaciones de la escuela y (5) vínculo con la escuela y Moos (1974) propone cuatro dimensiones: (1) relaciones, (2) autorrealización, (3) estabilidad y (4) cambio.

Como podemos ver las dimensiones sobre las cuales se puede evaluar el clima de aula se caracterizan por la forma que tienen los estudiantes para integrarse en el aula, el apoyo y ayuda que se proporcionan mutuamente, la importancia que le dan a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, a la organización del aula y a la motivación, innovación y cambio en las actividades que realizan.

Las dimensiones del clima se han evaluado a través de cuestionarios o escalas que miden el grado de percepción sobre el entorno social en el que se desarrollan los procesos educativos en la escuela o aula. Los primeros trabajos sobre escalas de evaluación del clima los inicia Walberg (1968) y Stern (1970). Estos trabajos llevaron a la elaboración del Inventario de Ambiente de Aprendizaje (LEI) para las aulas de secundaria y el (MCI) para las aulas de primaria. (Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

En este mismo periodo, Trickett y Moos (1973) y Moos, R (1979), publicaron las escalas de clima social escolar (CES), aunque fueron elaboradas inicialmente para la secundaria también se utilizaron para la primaria, asimismo, Fernandez-Ballesteros (1982) realiza la adaptación de la escala CES y TEA ediciones (1984) desarrolla la versión en castellano para ser utilizado en España y otros países de Ibero y Latinoamérica por ser una de las escalas más utilizadas.

A partir de estos primeros trabajos y según las revisiones realizadas, se han elaborado un sinnúmero de instrumentos hasta la actualidad que a nuestro criterio están en relación

a la definición y a la medida que se desee evaluar dependiendo del enfoque e interpretación de los investigadores y el contexto para el que se diseñe. Estos instrumentos se constituyen en una herramienta eficaz y de retroalimentación de la escuela y del aula para conocer la percepción de bienestar emocional, social, académico de los estudiantes y profesores.

### **3.4. Evaluación del clima escolar**

Las diferentes dimensiones, escalas o subescalas que conforman el constructo clima escolar se han evaluado a través de cuestionarios o escalas que miden el grado de percepción sobre el entorno social en el que se desarrollan los procesos educativos en la escuela o aula. Los primeros trabajos sobre escalas de evaluación del clima los inicia Walberg (1968) y Stern (1970). Estos trabajos llevaron a la elaboración del Inventario de Ambiente de Aprendizaje (LEI) para las aulas de secundaria y el (MCI) para las aulas de primaria. (Fraser, Anderson y Walberg, 1982).

En este mismo periodo, Trickett y Moos (1974) y Moos, R (1979), publicaron las escalas de clima social escolar (CES), aunque fueron elaboradas inicialmente para la secundaria también se utilizaron para la primaria, asimismo, Fernandez-Ballesteros (1982) realiza la adaptación de la escala CES (TEA ediciones, 1989) desarrolla la versión en castellano para ser utilizado en España y otros países de Ibero y Latinoamérica por ser una de las escalas más utilizadas. Por esos mismos años, se elaboraron otros cuestionarios para evaluar el clima social del centro a partir de las percepciones de los estudiantes, como el School Climate Survey Form (Kelley, 1989) y el School Climate Scale (Haynes, Emmons y Comer, 1993),

A partir de estos primeros trabajos y según las revisiones realizadas, se han elaborado un sinnúmero de instrumentos hasta la actualidad que a nuestro criterio están en relación a la definición y a la medida que se desee evaluar dependiendo del enfoque e interpretación de los investigadores y el contexto para el que se diseñe. Estos instrumentos se constituyen en una herramienta eficaz y de retroalimentación de la escuela y del aula para conocer la percepción de bienestar emocional, social, académico de los estudiantes y profesores.

Desde estos criterios y para nuestro estudio utilizamos la escala de clima social escolar CES (Moos, R y Trickett, 1974), adaptación española (1989). Esta escala evalúa el clima social en centros de enseñanza, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa del aula (Moos, R y Trickett, 1974). La escala se desarrolla bajo el principio de que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta (Murray, 1938).

La selección de cada uno de los elementos para la elaboración de la escala, se realizó teniendo en cuenta un concepto general de presión ambiental. Se pretendía que cada elemento identificase características de un entorno que podría ejercer presión sobre alguna de las áreas que comprende la escala; bajo este principio, la escala se conformó de 4 dimensiones: (1) Relaciones, (2) Autorrealización, (3) Estabilidad y (4) Cambio y de 9 subescalas: (1) Implicación, (2) Afiliación, (3) Ayuda, (4) Tareas, (5) Organización, (6) Claridad, (7) Control, (8) Competitividad y (9) Control. Todos los criterios establecidos para cada una de estas dimensiones y subescalas son los que utilizamos para la evaluación del clima de aula en el presente estudio y que se explicarán con mayor detenimiento en el apartado de instrumentos.

### 3.5. Factores y procesos asociados al clima escolar y de aula

Mitchell *et al.* (2010) agrupan los posibles factores asociados al clima escolar en tres niveles: escolar, de clase, e individual.

A nivel escolar, se ha encontrado una relación inversa entre la inestabilidad o cambio de estudiantes, docentes o administradores y el clima escolar (Plank *et al.*, 2009; Bradshaw *et al.*, 2009; Birnbaum *et al.*, 2003; Braham, 204; Mijanovich, 2003; Bevans *et al.*, 2007). Asimismo, se ha encontrado que un mayor número de estudiantes por profesor (ratio profesor-estudiantes) está inversamente relacionado, tanto con los resultados académicos de los estudiantes como con la satisfacción laboral de los docentes (Finn *et al.*, 2003).



Así también, se ha identificado que la correlación entre las percepciones del clima escolar de docentes y estudiantes es muy baja. (Treviño, Place y Gempo, 20013) de tal forma que *“la percepción que tienen los docentes no coincide necesariamente con las percepciones que tienen los estudiantes”* (Cornejo y Redondo, 2001, p.17).

Asimismo, las investigaciones establecen una relación inversa entre clima social y violencia escolar (Carrasco y Trianes, 2010; Martinez *et al*, 2012; Gazquez, Pérez y Carrión, 2011; Povedano *et al*, 2011) y determinan cómo éste factor: previene la violencia (Westling, 2002), disminuye el riesgo de conductas agresivas (Trianes *et al*, 2006), presenta efectos positivos en el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001), reduce el riesgo de problemas académicos, emocionales y comportamentales en los estudiantes (Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), mejora los logros de aprendizaje y la convivencia escolar positiva (Treviño, Place y Gempo, 2013).

De igual manera en el contexto ecuatoriano, algunos datos *“remueven sustancialmente paradigmas que llevan a pensar que los estudiantes de los establecimientos educativos particulares podrían sentir y vivir la experiencia educativa de una manera mucho más satisfactoria que los del sector fiscal, pero las percepciones sobre el clima escolar se construyen homogéneamente en negativo en ambos sectores”* (Franco, 2015, p.p.18-19) por tanto la violencia escolar, los niveles de conflictividad, los deficientes sistemas de comunicación y resolución de problemas se generaliza en los centros educativos independientemente de las características que estos representen.

A nivel de aula, la influencia sobre el clima escolar es más intensa que a nivel escolar (Koth *et al.*, 2008). Al igual que Koth, Murillo (2007) indica que lo que acontece en el aula tiene mayor influencia sobre el desarrollo del estudiante, que lo que ocurre en el conjunto de la escuela y establece algunas características que deben tomarse en cuenta para la mejora del clima: metodología y recursos didácticos adecuados, clases preparadas adecuadamente y con tiempo, lecciones estructuradas y actividades variadas, atención a la diversidad, comunicación de los resultados de evaluación, organización flexible del tiempo en el aula, espacio físico adecuado.

Una mala gestión de la clase en cuanto a normas, así como la presencia de una elevada proporción de estudiantes problemáticos en el aula está asociada a peores percepciones del clima de aula (Koth *et al.*, 2008; Epstein *et al.*, 2008; Mitchell y Bradshaw, 2013). En este mismo sentido, un estricto control, un control desmesurado produce un efecto contrario al esperado, así como, una clase desmotivada e insatisfecha podría incidir de manera negativa en el rendimiento académico, *“por ello la necesidad de trabajar en la confianza como un fin trascendental de aprendizaje y de bien comunitario, donde de manera progresiva estudiantes y profesores la construyan”* (Franco, 2015, p. 18) a través de *“comportamientos positivos, cooperación mutua y de apoyo solidario”* (p.19).

Finalmente, a nivel individual, se ha encontrado que factores como el género o la etnia están relacionados con la percepción del clima escolar. Así, las chicas tienden a percibir como más justas y consistentes las reglas del centro, mientras que la pertenencia a una minoría étnica está asociada a peores percepciones del clima escolar (Bevans *et al.*, 2007; Way *et al.*, 2007; Battistich *et al.*, 1995). También existen factores individuales entre el profesorado. Más concretamente, los docentes más jóvenes y menos experimentados tienden a sentirse menos apoyados y menos efectivos en su tarea que sus colegas más experimentados (Koth *et al.*, 2008; Hoy y Woolfolk, 1993). El nivel individual también muestra una mayor relación con el logro académico de los estudiantes que el nivel escolar (Stewart, 2008).

Así pues, de los tres niveles identificados (escolar, de clase, e individual), el primero es el que muestra una relación más débil con los resultados obtenidos por los estudiantes, siendo los niveles de clase e individual mucho más determinantes para el resultado académico de los estudiantes.

Por lo que se refiere a los procesos, Thapa (2010) indica seis procesos esenciales para la investigación y mejora del clima escolar, desarrollados por el School Climate Improvement Project en EEUU:

1. Implicar a todos los miembros de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, padres y administradores) como participantes activos.



2. Centrarse en una programación a largo plazo de los impactos, la infraestructura y el apoyo necesario para garantizar la sostenibilidad de las reformas a efectuar.
3. Crear redes de escuelas que permitan el intercambio de aprendizajes y experiencias entre centros, de forma que todos se beneficien de las mejoras logradas en algunos de ellos.
4. Implicar a los estudiantes en todos los niveles del ciclo de mejoras como investigadores activos de las reformas efectuadas.
5. Crear y compartir herramientas e información útil para docentes, administradores y padres de cara a la promoción de un clima escolar positivo.
6. Establecer una agenda de políticas a aplicar que apoyen la construcción de prácticas de calidad basadas en la investigación.

En este mismo sentido, Cornejo y Redondo (2001) proponen seis ejes de acción en la mejora del clima de aula y el logro de aprendizajes significativos:

1. Construir relaciones más cercanas entre docentes y estudiantes.
2. Incorporar la cultura (vivencias, experiencias, intereses, prácticas juveniles, lenguaje y formas de ser) en la dinámica escolar.
3. Construir un sentido de pertenencia e identificación con el aula.
4. Desarrollar formas de convivencia y participación democrática en los procesos de aula.
5. Contextualizar el currículo de clase de acuerdo a las experiencias y necesidades de los estudiantes.
6. Mejorar el auto- concepto académico de los estudiantes.

### **3.6. Resumen**

En base a los fundamentos, definiciones, características y factores del clima escolar y de aula descritos en el presente capítulo podemos concluir que, los estudios sobre

clima escolar se originan en trabajos realizados en el marco de las organizaciones y de las empresas, los fundamentos que los respaldan se derivan de teorías psicosociales que relacionan las necesidades y motivaciones de las personas con variables estructurales de tipo social.

La mayoría de estudios sobre clima escolar se basan en el modelo interaccionista propuesto por Lewin (1936) y desarrollado por Murray (1938) en la década de los 30 en Estados Unidos, este modelo busca observar las asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales, cuyos principios básicos establecen que el desarrollo de la conducta humana se encuentra determinada por el ambiente y su interacción con las características de la persona; este criterio es válido en el campo de la educación y de la psicología educativa puesto que los objetivos son la formación integral de la persona y que, por tanto, lleva implícito un conocimiento de sus conductas y actitudes.

Las tendencias actuales en el estudio de la calidad educativa se inclinan a comprender mejor las influencias del entorno social cercano en las conductas y actitudes de los actores, por tanto, el clima escolar se constituye en un indicador de calidad de las escuelas y un factor de mejora y sostenimiento de un sano ambiente de aprendizaje (Freiberg, 1999 y Cremers, 1996).

Desde este enfoque el clima escolar se puede entender como las percepciones que tienen los actores educativos acerca de sus relaciones interpersonales en el contexto de la escuela o del aula (Cornejo y Redondo, 2001) a partir de sus creencias, valores, actitudes y comportamientos (Mitchell *et al*, 2010) donde las experiencias son variadas dependiendo de los procesos y normas establecidas (Moos, 1979) y que ayuda a cada persona a sentir su valor, dignidad e importancia y a crear un sentimiento de pertenencia (Freiberger, 1999).

No obstante, la gran cantidad de definiciones sobre este constructo no ha permitido un consenso por lo que existen tantos constructos de clima escolar como medidas del mismo, lo que da lugar a resultados contradictorios entre los distintos estudios en cuanto a la relación existente entre el clima escolar y el logro académico de los estudiantes (Philips, 1997; cf.: Griffith, 1999; Johnson y Stevens, 2006; Kuperminc *et al.*, 2010).

El clima escolar, influye en muchos aspectos de los procesos educativos de la escuela y del aula como en la motivación de los estudiantes para aprender (Eccles *et al.*, 1993), mitiga el efecto de los factores socioeconómicos sobre el rendimiento (Astor *et al.*, 2009), reduce los niveles de agresión, violencia y acoso en el centro (Attar-Schwartz, 2009; Gregorý *et al.*, 2010; Karcher, 2002), actúa como un factor protector en el aprendizaje y el desarrollo vital de los escolares (Ortega *et al.*, 2011) y mejora el logro académico y el bienestar de los estudiantes (Haahr *et al.*, 2005; Viive-Riina *et al.*, 2007; OCDE, 2009).

Considerando el grado de influencia favorable o desfavorable que ejerce el clima escolar en el aula este puede caracterizarse por ser positivo y nutritivo, o por el contrario, negativo y toxico, dependiendo de la forma que tengan los estudiantes para integrarse, el apoyo y ayuda que se proporcionan mutuamente, la importancia que le den a los procesos de enseñanza y logros de aprendizaje, a la organización del aula y a la motivación, innovación y cambio en las actividades que realizan.

Así también, podemos mencionar algunos factores y procesos importantes del ambiente escolar que deben cuidarse y trabajarse para promover el desarrollo de aprendizajes significativos tales como:

1. Factores contextuales y de organización, que propician el acercamiento y conocimiento a la realidad educativa y el aprendizaje significativo entre los que podemos mencionar: las características de estudiantes y profesores en relación a sexo, edad, formación, experiencia, clase social, tipo de familia y del centro educativo/ aulas, infraestructura, diseño, decoración, tamaño, número de estudiantes, estructura organizativa, etc.
2. Factores socio-afectivos que promueve un sentido de pertenencia a la escuela y aula, disminuyen la violencia y agresividad como la motivación, afiliación, ayuda autoestima o ajuste psicológico,
3. Factores académicos que promueve el aprendizaje, la autorrealización y el logro académico, como: la innovación por parte del docente, competencias docentes, desarrollo de tareas, implicación, disciplina, etc.

Algunas aproximaciones a la realidad del clima escolar en el contexto ecuatoriano evidencian que las actuales reformas educativas han colocado a los docentes en un ambiente de estrés puesto que su formación inicial y continua no ha sido suficiente para que los profesionales respondan favorablemente a los cambios que se han venido dando, a su vez, y desde el análisis sobre la influencia de la Reforma Educativa Ecuatoriana en el clima de los centros escolares, realizado por Franco (2015), se consideran que existen algunos factores que están afectando las relaciones que se dan en el marco del sistema educativo y de todos sus actores, tales como:

1. Bajos niveles de reconocimiento y valorización de la profesión docente sobre los cuales no es posible construir aprendizajes y logros significativos para los estudiantes y sobre todo interacciones y relaciones positivas y de convivencia sana en la escuela y en el aula.
2. Falta de reconocimiento al desempeño docente que propicia un ambiente desfavorable, de insatisfacción de docentes y directivos y que repercute en su gestión diaria de aula.
3. Implementación de un modelo educativo-académico-administrativo sancionador que causa efectos negativos en el entorno escolar como estrés, angustia y resistencia a los cambios que se proponen.
4. Reformas educativas que no se entienden por parte de quienes tienen que implementarlas provocando conflictos, desacuerdos y resistencia al cambio.
5. Homogeneización de la estructura escolar, que no concede al contexto y a la cultura la importancia que en la actualidad se le proporciona como factores predominantes en las relaciones de las personas y en los procesos educativos y específicamente de aula.

Todos estos factores identificados son características que evidencian la realidad del ambiente y el clima que se vive en el contexto educativo ecuatoriano, desde esta realidad es importante que en un sistema educativo como el ecuatoriano donde se están dando procesos de cambio se oriente hacia el diagnóstico y la intervención del clima escolar y de aula (Franco, 2015) como una estrategia de eficacia a la mejora de la calidad educativa que se está implementando.

## 4. Competencias y desempeño docente como factor de eficacia escolar.

*“Debemos redescubrir dónde yace la capacidad de innovar: en la adquisición de nuevas competencias como las técnicas de dirección digital, la capacidad de concentración a pesar de la multiplicidad de soportes, el trabajo en equipo y la vocación de solventar problemas”*  
(Eduardo Punset)

### 4.1. El desempeño docente en el marco de la calidad educativa

La calidad de la educación en todo el mundo se viene planteando como un tema prioritario y de necesidad de mejora educativa que reconoce el rol fundamental del docente en los resultados educativos de los estudiantes, por tanto, los procesos de evaluación docente, son necesarios para la reflexión de la práctica educativa, la mejora de la actuación pedagógica del docente y los logros de aprendizaje significativos de los estudiantes. En este contexto, la revisión, análisis y reflexión del desempeño profesional docente puede proporcionar respuestas a una serie de cuestionamientos que contribuyan a incrementar la calidad educativa de las escuelas.

Desde esta perspectiva, los docentes son actores claves e importantes en el proceso de mejora educativa y por tanto su desempeño y sus competencias profesionales referidas a la preparación de la enseñanza y a la organización del proceso de trabajo en el aula, se constituyen en factores fundamentales que inciden en lo que aprenden y logran los estudiantes (Román y Murillo, 2008).

Bajo los criterios mencionados, la importancia de conocer la preparación de estos profesores, su práctica educativa y sus relaciones en el escenario de la escuela y del aula son aspectos que se plantean en muchos de los estudios como el nuestro, permitiendo de esta manera analizar e identificar factores que inciden en su desempeño, puesto que estamos conscientes que un desempeño docente eficaz, requiere, a nivel de sistema educativo, de escuela y de aula de buenas decisiones, saberes y prácticas adecuadas, formación permanente y formas de relación positivas.

#### 4.1.1. Factores que afectan al desempeño docente

Varios autores coinciden en que las condiciones de la oferta educativa, la infraestructura, los recursos de la escuela y aulas, los recursos didácticos, las características socio-demográficas de estudiantes, familias y docentes, el clima social y de aprendizaje del aula, las condiciones laborales y la formación y capacitación permanente, son factores que inciden en el desempeño de los docentes (Vaillant, 2008).

Los factores mencionados, como se evidencia inciden, en el desempeño docente, sin embargo es también importante considerar otros factores contextuales al momento de evaluar el desempeño como: *“la delimitación teórica del contexto en el que se desarrolla el trabajo del docente, la calidad de la información recogida y las posibilidades de análisis de la información en relación a medidas de producto”* (Jornet et al, 2014, p. 186). Por tanto, desde esta perspectiva la calidad del desempeño docente debe valorarse tomando en cuenta la formación del docente y lo que éste es capaz de hacer según las condiciones en que desarrolla su práctica educativa. A su vez, y para el contexto latinoamericano Gutiérrez (2010), identifica algunos factores que influyen en el desempeño docente como: “las aptitudes y habilidades docentes, la planeación y métodos didácticos y de enseñanza, la diversidad en la interacción del aula, las actitudes positivas, las altas expectativas de todos sus estudiantes, las habilidades en el manejo del aula, el uso de recompensas y sanciones y los procesos de evaluación en el aula” (p.p. 2-6), estos factores valorados de manera individual no influyen en el rendimiento de los estudiantes, es cuando son aplicados en su conjunto que establecen diferencias en el rendimiento académico.

Según Periano (2006) también se pueden identificar factores que pueden facilitar u obstaculizar los procesos de evaluación al desempeño del docente y los organiza en tres niveles: político, conceptual y operativo (ver Tabla 12).

Tabla 12.

*Elementos facilitadores u obstaculizadores de la evaluación al desempeño docente (Periano, 2006).*

Facilitadores	Obstaculizadores
<b>Factores políticos</b>	
Integración de visiones macro y micro estructurales de la tarea docente	La evaluación como un dispositivo de control
Mejora en los procesos de evaluación del sistema y de los aprendizajes	Inconsistencia entre el discurso y la práctica
Participación e involucramiento de los propios actores educativos	Contradicciones entre la lógica contractual del docente y los criterios con los que se evalúa
Ambiente de trabajo respetuoso	El evaluador es un agente externo no legitimado por los actores educativos
Reconocimiento de los evaluadores por los evaluados	Evaluación que atenta contra los aspectos normativos que aseguran las rutinas del trabajo docente.
<b>Factores conceptuales</b>	
Visión sistémica de la realidad en estudio	Se explican fenómenos complejos a partir de modelos lineales de evaluación
	No se toma en cuenta referentes contextuales ni el escenario de las prácticas docentes
	Se toman en cuenta únicamente aspectos cognitivos omitiendo lo afectivo, lo ético y lo colaborativo.
<b>Factores operativos</b>	
Sistema de evaluación que incorpora aspectos sustanciales de la actividad docente	Estrategias con escaso rigor metodológico
Herramientas adecuadas para la evaluación del fenómeno	Sistemas de evaluación costosos e inviables
Resultados que retroalimentan el proceso de las prácticas	Herramientas e instrumentos de evaluación inadecuados.

Como se puede apreciar en los referentes teóricos expuestos en este apartado, los factores contextuales, motivacionales y de formación que inciden en el desempeño de los docentes así como los factores que inciden en los procesos de evaluación de este desempeño se constituyen en elementos importantes que se requieren tomar en cuenta, y sobre todo, desarrollar de manera positiva para mejorar los procesos evaluativos, los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de desarrollo de competencias de los docentes.

#### 4.1.2. Evaluación del desempeño docente

Entre una de las problemáticas con las que se enfrenta en la actualidad el sistema educativo ecuatoriano y específicamente el docente, es que percibe a la evaluación como una amenaza y medio de control de su desempeño, de ahí la importancia de establecer estrategias positivas que incentiven al docente a entenderla como una necesidad de reflexión continua de su práctica educativa y como un elemento fundamental para mejorar la educación.



La evaluación del desempeño del docente de educación primaria y secundaria se desarrolla desde un enfoque formativo que incluye elementos de entrada, de proceso y de contexto e identifica una serie de factores contextuales, motivacionales y de formación que requieren ser tomados en cuenta al momento de realizar los procesos evaluativos.

Sin lugar a dudas la implementación de un sistema de evaluación del desempeño docente, genera tensiones por las diferentes visiones ideológicas, pedagógicas, educativas y de rol docente, así como de participación en mayor o menor grado en estos procesos. Esta evaluación debe mirarse desde una perspectiva de enseñanza con propósitos formativos y de desarrollo del profesional más que la simple medición de resultados de aprendizaje con carácter punitivo y funcional (Assaél y Pavez, 2008).

Por consiguiente, la evaluación del desempeño, se constituye aún en un problema por las limitaciones de índole teórico y práctico que dificultan seleccionar una adecuada estrategia de evaluación desde un modelo teórico que fundamente con claridad los parámetros del constructo. (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003; Román y Murillo, 2008).

Por otra parte, la evaluación docente tiene como objetivo valorar el cumplimiento y responsabilidades en la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de logros de formación en los estudiantes, así como valorar y fomentar el desarrollo profesional del docente a través de información objetiva y válida que evidencie las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) implícitas en su función como son el “dominio de los saberes y de las conductas” (Tejedor, 2012, p.2).

Los sistemas educativos latinoamericanos durante estos diez últimos años han encaminado sus esfuerzos a la mejora de la calidad educativa y, por tanto, al desempeño docente como una variable que influye fuertemente en la gestión educativa (Murillo, 2006). A estos esfuerzos se suma también Ecuador y a partir del 2008 implementa un sistema de evaluación nacional que incluye la evaluación al desempeño docente y que la caracteriza como *“el conjunto de acciones organizadas de acuerdo con las mediaciones e interacciones pedagógicas entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, y con las mediaciones*



*socioculturales y lingüísticas*” (MEE-Sistema de Evaluación, 2008), este proceso permitirá desarrollar acciones pedagógico-didácticas que beneficien el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes así como la formación inicial, permanente y el desarrollo profesional de los docentes.

La evaluación al desempeño de los docentes ecuatorianos, se genera a partir de estándares o descriptores de las competencias del profesional, es decir de *“las prácticas que tienen una mayor correlación positiva con la formación que se desea que los estudiantes alcancen”* (MEE. Estándares de Calidad Educativa, 2012, p. 6). Estos criterios se articulan en cuatro dimensiones de la función del docente:

1. Gestión del aprendizaje (crea un ambiente adecuado y clima de aula positivo para la enseñanza y el aprendizaje).
2. Desarrollo curricular (realiza una planificación adecuada y tiene dominio del área del conocimiento que imparte).
3. Desarrollo profesional (se forma y actualiza constantemente respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza).
4. Compromiso ético (promueve la práctica de valores con el ejemplo y a través del ejercicio permanente de los derechos humanos y convivencia pacífica).

Este proceso de mejora, se lleva a cabo a través de una evaluación interna, que se realiza al interior del centro educativo y por los propios actores (docentes, padres de familia, estudiantes y directivos) y, además, valora las competencias pedagógicas, curriculares, socio-afectivas, de relación y de colaboración del docente y a través de una evaluación externa, realizada por el Ministerio de Educación que mide las competencias cognitivas de los docentes.

Las formas de evaluación antes mencionadas, se operativizan a través de estrategias e instrumentos diseñados para tal propósito, así, la evaluación interna es de tres tipos: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y los instrumentos diseñados son para docentes, pares docentes, directivos, estudiantes y padres de familia; mientras que, la evaluación externa está en relación a los conocimientos específicos, conocimientos

pedagógicos, comprensión lectora y lenguas ancestrales que se evalúan a través de cuestionarios.

A nuestro criterio, la implementación de un sistema de evaluación al desempeño de los docentes ecuatorianos se constituye en elemento fundamental de la mejora educativa, el hecho de que exista una valoración de la práctica del docente desde diversas percepciones y desde su propia reflexión, claramente se constituye en un insumo importante en la toma de decisiones.

Sin embargo debemos recalcar que la evaluación *“debe orientarse desde modelos globales, sistémicos, en los que los elementos que concurren en la acción individual –sean elementos facilitadores u obstáculos para su labor- permitiendo contextualizar de manera adecuada la actuación individual”* (Jornet, González-Such, y Sánchez-Delgado, 2014).

Así también, esta evaluación debe estar orientada al perfil del profesional y a los ámbitos de la gestión que realiza, algunos modelos como el de Gutiérrez (2010) que identifica tres ámbitos de gestión: normativa, desempeño en el aula y satisfacción de los estudiantes y el modelo ecuatoriano que se configura en relación a la gestión de aprendizaje, curricular, de desarrollo profesional y compromiso ético que describirnos en apartados anteriores (MEE. Estándares de Calidad, 2012).

Además es necesario que nuestro sistema educativo fomente procesos de evaluación éticos utilizando procedimientos sistemáticos, adecuados, justos y transparentes y modelos de evaluación al desempeño integrales en los que se tomen en cuenta criterios como: (1) perfil docente, (2) aprendizajes y resultados alcanzados, (3) actitudes y comportamientos de los docentes en el aula, (4) y las prácticas pedagógico-didácticas que desarrollan (Garrido y Fuentes, 2008; Schon, 1987). Otro de los modelos que podemos mencionar y que están en la línea de nuestra propuesta es el de Gutiérrez (2010) con el que evalúa tres dimensiones (1) dimensión normativa, que valora el cumplimiento en los aspectos de organización y reglas; (2) dimensión de desempeño en el aula, que valora las competencias docentes como el dominio de la disciplina, dominio didáctico, dominio tecnológico y (3) dimensión satisfacción de los estudiantes, que valora la opinión de los alumnos respecto a su proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### 4.2. Competencias docentes y su relación con el logro académico

No cabe ninguna duda de que las competencias docentes son una de los principales factores que afectan al proceso educativo en su conjunto y, muy especialmente, al desempeño académico y las mejoras en el aprendizaje experimentadas por los estudiantes. En palabras de Sanders (1998), *“las diferencias en la efectividad de los docentes individuales en la clase es el factor primordial que afecta al crecimiento académico de los estudiantes”* (p. 27).

El docente no sólo participa en el proceso educativo en todos sus niveles (centro, aula), sino que es uno de los principales actores, si no el más importante, en todos ellos. No obstante, dado que el aprendizaje y la formación de los estudiantes es el principal objetivo del proceso educativo, resulta de especial relevancia conocer qué impacto tienen las características del docente sobre los resultados obtenidos por sus estudiantes. En otras palabras, es de esperar que la calidad de la docencia repercuta positivamente en la calidad del aprendizaje conseguido por el estudiante.

No obstante, esta relación aparentemente simple entre competencias docentes y logro académico resulta ser mucho más complicada cuando la examinamos más detenidamente. La competencia docente no es más que un constructo que involucra un amplio espectro de características del docente, con diferente peso y diferente efecto sobre el constructo.

Así pues, la caracterización de la “competencia docente” debe partir primero de la determinación de la importancia relativa y el efecto (positivo o negativo) que cada una de estas competencias individuales puede tener sobre el logro académico.

En el caso de la variable dependiente en este esquema, el logro académico, la situación de éste es algo más sencilla, pero también requiere matizaciones. En primer lugar, aunque el logro académico es la variable resultado por excelencia en toda evaluación de un sistema educativo, es necesario tener en cuenta que también existen otros aspectos potencialmente relevantes a la hora de valorar la calidad de la enseñanza recibida, aunque estas habilidades no sean estrictamente instrumentales sino más bien socio-afectivas.

Es el caso de aspectos tales como la formación moral, el desarrollo personal, la empatía y la capacidad de convivencia, etc. Todos estos aspectos son relevantes y, al igual que el logro académico, dependen fundamentalmente de variables personales del estudiante, así como de la competencia del docente (García, 2009). No obstante, es evidente que el logro académico destaca entre todas ellas por su relevancia para fases posteriores del proceso educativo, así como para la integración socio-laboral final del estudiante como un miembro activo y útil de su comunidad.

Además de estos matices de tipo conceptual, el estudio del efecto que tienen las competencias docentes sobre el logro académico de los estudiantes adolece de otro tipo de problemas de corte metodológico. Wayne y Youngs (2011) resumen los principales peligros a los que se enfrentan este tipo de estudios.

En primer lugar, y por motivos logísticos, de conveniencia o de disponibilidad de información, la mayoría de los estudios que han abordado este tema no han tenido en cuenta el desempeño académico del estudiante ni sus características o su bagaje previos a la actuación del docente. La consideración de estos efectos previos permite discernir, sin ambigüedad, cuál ha sido el efecto del docente entre las medidas pre-test y post-test, de tal modo que, en caso de que se encuentre un efecto positivo sobre el logro académico, se minimice la posible existencia de explicaciones alternativas para este efecto (Rowan *et al.*, 2002).

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta otra serie de variables, no relacionadas con el docente ni con el estudiante, que pueden estar mediando esta relación, tales como aspectos del centro (ratio docente-estudiante, características del centro, etc.) o del sistema educativo a nivel regional o nacional. Estas variables deben ser controladas si queremos conocer el efecto específico de las competencias docentes sobre el logro académico, manteniendo constante el efecto de otras variables que también están mediando en este proceso.

En tercer lugar, el uso de datos agregados (p. ej., empleando la media obtenida a nivel de centro o de distrito educativo) tiende a proporcionar efectos positivos en mayor medida que el uso de datos brutos individuales de los alumnos o los estudiantes y docentes.

Wayne y Youngs (2011) llevaron a cabo una revisión de la literatura que ha investigado la relación entre competencias docentes y logro académico que, además de ser exhaustiva, al incluir otras revisiones previas de la literatura entre la bibliografía estudiada (p. ej.: Darling-Hammond, 1999; Wilson *et al.*, 2001), tuvo también en cuenta el cumplimiento de los requisitos metodológicos anteriormente mencionados para la inclusión de los estudios en su revisión. Entre los distintos aspectos de la competencia docente que pueden afectar el logro académico, estos autores informan de los siguientes:

1. *Calidad de la institución educativa en la que se graduó el docente.* De los tres estudios que incluyeron esta variable en sus modelos y cumplieron con los requisitos de los revisores, sólo uno empleó datos brutos, mientras que los otros dos utilizaron datos agregados. Los resultados mostraron un efecto de la calidad de la institución educativa donde realizó sus estudios el docente en algunos cursos, pero no en otros, así como diferencias en función de la etnia de los estudiantes.
2. *Puntuaciones en pruebas estandarizadas.* Siete estudios que abordaban este aspecto de la competencia docente fueron incluidos en la revisión. Entre las pruebas empleadas figuraban resultados de los exámenes de licenciatura, pruebas de competencia verbal, y otro tipo de pruebas. Analizados conjuntamente, los resultados obtenidos por estos estudios parecen indicar que los estudiantes se benefician más de los docentes con altas puntuaciones en estas pruebas, pero este efecto se da en combinación con el anteriormente mencionado referente a la calidad educativa del centro donde los docentes cursaron sus estudios de grado.
3. *Grados y/o preparación académica adicional del docente.* De todos los estudios que tuvieron en cuenta el efecto de la preparación adicional de los docentes (licenciatura, máster, etc.) se concluye que no hay un efecto claro de este factor sobre el logro académico de los estudiantes, excepto para el caso de las matemáticas, de tal modo que la preparación adicional de los docentes en este campo sí estuvo consistentemente relacionada con mejores logros por parte de los estudiantes. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Hill *et al.*, (2005), cuyo estudio no fue incluido en esta revisión.

4. *Certificaciones y estándares.* Dos estudios que incluyeron la influencia de este tipo de indicador de competencia docente fueron incluidos en la revisión. Los resultados mostraron que aquellos profesores con certificaciones o estándares en matemáticas tuvieron un impacto más positivo en el aprendizaje de las matemáticas en sus estudiantes.
5. *Otras características del docente.* Otras características del docente que mostraron una relación positiva con el logro académico fueron la experiencia docente, No obstante, todavía existen características del docente que no han sido convenientemente exploradas por ningún estudio, como la etnia del profesor y su relación con los resultados de los alumnos de su misma o de diferente etnia. Tampoco se conoce todavía el efecto diferencial de los grados obtenidos en una materia particular, o en la capacitación docente para impartir dicha asignatura.

### 4.3. Evaluación de las competencias docente

La calidad de la educación requiere de la evaluación de una serie de procesos, actores e instituciones del sistema educativo para su mejora continua. En este contexto la evaluación del desempeño docente requiere en sí misma una valoración de las competencias del docente, por ello, este proceso se constituye en un factor de medida en la eficacia de las escuelas, esta evaluación *“no puede ni debe ser realizada en forma aislada, dada que su labor profesional se da en una situación educativa, formando parte de una comunidad que se encuentra influida por factores y aspectos de variada índole”* (Garrido y Fuentes, 2008, 126).

La evaluación de competencias del docente de educación básica de Ecuador está en relación a los perfiles que establece el Ministerio y sobre los cuales evalúa su desempeño. Estos perfiles pone el énfasis en las competencias generales y específicas que permiten al docente desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. Estas competencias están planteadas dentro del marco del “Buen Vivir” y su propósito es asegurar procesos y prácticas educativas inclusivas y de calidad (MEE. Estándares de Calidad, p.p. 10-13).



1. *Dominio disciplinar y curricular:*
  - 1.1. Fundamenta su práctica desde las teorías del área del saber que enseña.
  - 1.2. Aplica el currículo nacional.
  - 1.3. Domina la lengua con la que enseña.
2. *Gestión de la enseñanza aprendizaje:*
  - 2.1. Planifica, implementa y evalúa los procesos de enseñanza aprendizaje.
  - 2.2. Construye ambientes y climas positivos que promueve la participación y convivencia pacífica y el desarrollo de la enseñanza aprendizaje.
3. *Desarrollo profesional:*
  - 3.1. Se mantiene actualizado y en formación permanente.
  - 3.2. Construye y participa colaborativamente en comunidades de aprendizaje.
  - 3.3. Reflexiona sobre su práctica educativa.
4. *Compromiso ético:*
  - 4.1. Tiene altas expectativas de sus estudiantes.
  - 4.2. Promueve y practica valores desde el enfoque humanista.
  - 4.3. Se compromete con la comunidad.

La evaluación de las competencias docentes debe concebirse como un proceso diagnóstico, formativo y de desempeño continuo que permite al docente conocer y valorar el desarrollo de sus habilidades, conocimientos, actitudes y valores para la mejora de su gestión en el aula. Además este procesos evaluativo hace al docente consiente de su rol, desde una interpretación de valores éticos y espirituales que le lleven a una transformación y mejora de su práctica profesional, de los aprendizajes de los estudiantes y por tanto de la realidad educativa (Santos, 1996).

Desde esta finalidad, de acuerdo con Peirano (2006) hoy en día existe un gran interés por valorar la actividad del docente y sus competencias a través de indicadores e instrumentos

de evaluación que responden a los nuevos modelos de gestión implementados por los sistemas educativos (Vaillant, 2004).

Shulman, (1992), determina dos tipos de competencias: las cognitivas relacionadas con el contenido de la asignatura y las pedagógicas relacionadas con la forma de enseñar y que llevan implícitas cuestiones afectivas que permiten formar a los estudiantes desde sus propias experiencias de aprendizaje, aumentar sus responsabilidades para que sean personas solidarias, desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa (Shulman, 1992).

Si bien es cierto estas competencias cognitivas y afectivas de los docentes, durante los últimos años se han visto potenciadas, una más que otra, en diferentes épocas, la relevancia de ellas consiste en que deben trabajarse paralelamente, involucrando tanto las habilidades de dominio de conocimientos en el área de desempeño como las habilidades para “percibir en sí mismo y en los demás, emociones y sentimientos, y para expresarlos de manera propositiva y autorregulada en la relación con los estudiantes” (García, 2009, p.5).

Esta articulación de habilidades y competencias docentes genera un modelo de evaluación que se considera fundamental para la generación de climas sociales propicios para el desarrollo profesional del docente y para el aprendizaje y logros de los estudiantes.

#### **4.4. Resumen**

La evaluación al desempeño docente se constituye en un proceso necesario para mejorar la calidad educativa. Esta evaluación tiende a generar tensiones por las diferentes visiones ideológicas, pedagógicas, educativas y de rol docente (Assaél y Pavez, 2008) que limitan el proceso y la selección de un modelo teórico que fundamente claramente los parámetros del constructo (García-Valcárcel, 1992; Tejedor, 2003; Román y Murillo, 2008).

Esta evaluación tiene como finalidad la reflexión de la práctica educativa por parte del docente, la mejora de su acción pedagógica y competencias profesionales y, por tanto,



el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes (Tejedor, 2012, p.2). Debe ser integral, articulada de manera sistémica (Jornet, González-Such, y Sánchez-Delgado, 2014) y debe estar orientada al perfil del profesional y a los ámbitos de la gestión que realiza el docente (Gutiérrez, 2010).

La mayoría de las evaluaciones se han centrado en un solo modelo para realizar estos procesos, sin embargo la necesidad de integración requiere de vincular los diferentes modelos en uno que responda a las exigencias de una mejora de los sistemas educativos y de evaluación, tomando en cuenta, perfil docente, logros de los estudiantes, comportamientos en el aula y prácticas reflexivas.

Los factores que influyen en el desempeño docente pueden ser contextuales y motivacionales, éstos dependen de las condiciones laborales, de la formación y de los procesos de evaluación que pueden facilitar y obstaculizar tanto el desempeño docente como la valoración de su práctica (Vaillant, 2008; Gutiérrez, 2010 y Pairano, 2006). Por tanto, la calidad del desempeño debe evaluarse tomando en cuenta la formación del docente y lo que éste es capaz de hacer según las condiciones en las que desarrolla su práctica educativa (Jornet *et al*, 2014).

La evaluación del desempeño docente debe ser concebida como un proceso diagnóstico-formativo que permite al docente valorar sus competencias (habilidades, conocimientos, actitudes y valores) a través de indicadores e instrumentos (Peirano, 2006) que respondan a nuevos modelos de gestión y evaluación (Vaillant, 2004), para tomar conciencia de su rol, desde una interpretación de valores éticos (Santos, 1996) y espirituales que le lleven a una mejora en su profesión.

Así también se identifican dos tipos de competencias las cognitivas y las pedagógicas-afectivas (Shulman, 1992) que deben potenciarse paralelamente consiguiendo el dominio de conocimientos en el área de desempeño y de emociones y sentimientos expresados de manera “propositiva y autorregulada en la relación con los estudiantes” (García, 2009, p.5), generando de esta manera un modelo de evaluación articulado y fundamental para la construcción de climas sociales propicios para el desarrollo profesional del docente y el desarrollo de aprendizajes y logros significativos en los estudiantes.

Desde esta perspectiva la competencia docente es un factor que incide en el logro académico de los estudiantes, esta relación, a la vez, requiere tener en cuenta otros aspectos relevantes, además de los instrumentales, como son los socio-afectivos (García, 2009) y otras variables, que pueden causar efectos positivos o negativos, y que están relacionadas con las características de los docentes y de los estudiantes (Wayne y Youngs, 2011) y con aspectos del centro o del sistema educativo (Rowan *et al.*, 2002). Variables que deben ser controladas al momento de medir el efecto específico de las competencias docentes.

La evaluación al desempeño y competencias docentes en el contexto ecuatoriano se encuentra limitada por el modelo de evaluación establecido desde el Ministerio de Educación, que aún carece de acciones ordenadas de retroalimentación y mejora, los procesos de comunicación así como la capacitación de los docentes aun es ineficiente especialmente en los sectores rurales, de ahí la importancia de generar espacios de discusión, reflexión y valoración para consolidar un sistema de evaluación con consensos claros y sostenidos desde un ambiente que potencie y motive alcanzar los estándares que promuevan un rendimiento satisfactorio (Franco, 2015).

Las perspectivas sobre el desempeño de los docentes ecuatorianos nos conducen a la implementación y mejora de un sistema de evaluación que integre en un modelo variables y factores que satisfagan las necesidades específicas de formación del docente, que ofrezcan las condiciones adecuadas y para el contexto laboral; además que supere las problemáticas interpretativas y teóricas del significado de constructo y sus finalidades y que, finalmente, los procesos de evaluación se generen en un ambiente positivo, de interacción y colaboración entre los diferentes sectores educativos involucrados, haciendo de la gestión y evaluación un mecanismo básico de mejora.

## **II. ESTUDIO EMPÍRICO**





## 5. Planteamiento del estudio

### 5.1. Justificación

La calidad de los centros educativos de educación básica de Ecuador está condicionada por variables de contexto, de entrada, de proceso y de producto, que indican la eficacia del modelo educativo implementado. Nuestro trabajo se enfoca a entender los resultados académicos de los estudiantes desde el clima escolar de aula y las competencias de los docentes.

Hasta el año 2012 el sistema educativo ecuatoriano, para evaluar la calidad de la educación, había considerado únicamente, *“aspectos de los estudiantes tradicionalmente académicos como el rendimiento en las áreas básicas, medido a través de pruebas de opción múltiple”*, y descuidado otros igualmente importantes como el *“desarrollo de la autonomía intelectual, la formación ética para una ciudadanía democrática, el desarrollo socio afectivo, etc.”* (MEE. Estándares de Calidad Educativa, 2012, p. 5).

A su vez, el sistema no había valorado la calidad de las prácticas docentes y la gestión administrativa y académica de los centros escolares; todo ello, unido a los pocos intentos por mejorar la calidad de la educación en Ecuador, implicaron procesos predominantemente verticales, es decir, desde el estado central se establecían las políticas, los proyectos y las acciones sin tomar en cuenta los actores, las necesidades reales y los contextos.

Bajo esta problemática, a partir del 2012 se ha orientado un modelo de calidad educativa con un diseño de evaluación integral que valore las capacidades, competencias y actuaciones de todos los actores desde un enfoque sistémico articulado, ofreciendo autonomía a los centros escolares para que el cambio sea generado desde su interior y con la participación de la comunidad, a través de estándares de calidad que describen los logros esperados de los actores e instituciones y que sirvan para orientar, apoyar y monitorear el proceso, tomar decisiones en cuanto a mejoras y difundir los avances educativos.

La implementación de esta nueva propuesta tuvo su primera aplicación a partir del 2013 en el régimen escolar Sierra y en el 2014 en el régimen escolar Costa. Cabe mencionar

que, aunque es necesaria una reforma del sistema educativo ecuatoriano, y que la citada propuesta tiene una buena fundamentación para su desarrollo, la aplicación de la misma no ha estado exenta de problemas, derivados de la enorme distancia entre los estándares que se intenta implantar en la enseñanza, y la situación real de la educación en Ecuador. Esta ha dado lugar al rechazo de la misma por parte de la comunidad educativa, debido a que implica un elevado nivel de exigencia en sus evaluaciones, tanto a nivel de gestión escolar como de desempeño profesional y de gestión del aprendizaje, aspectos que nunca habían sido evaluados previamente. Como resultado, se han obtenido evaluaciones en general negativas, que ponen de manifiesto la necesidad de adaptar el sistema educativo a los nuevos estándares (por ejemplo, capacitando a los docentes para ajustarse a los mismos) antes de proceder con las evaluaciones.

En este marco general, además, es importante mencionar que algunos de los problemas educativos en Ecuador tienen relación con las formas de comunicación, la metodología de enseñanza y el ambiente escolar en el cual se desarrollan. Así, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE, 2008), concluye que el 51.1% de los estudiantes de educación básica han sido víctimas de robos, insultos, amenazas o golpes entre compañeros, donde la violencia física alcanza un 21.9% (Román y Murillo, 2011).

Así también, es común ver que las aulas ecuatorianas se han convertido en un conjunto de gente amontonada con normas, reglas impuestas, donde el profesor ha perdido el respeto y el manejo de la clase y donde los estudiantes no tienen motivación por el aprendizaje y se muestran sensiblemente insatisfechos en relación a los niveles de conflictividad, a la resolución de problemas y al clima que viven en sus aulas, evidenciando que las condiciones de las relaciones en las que se produce la enseñanza aprendizaje no son las más favorables para su desarrollo integral (Franco, 2015).

En este mismo sentido, la gestión de aprendizaje que realizan los docentes en las aulas se ve limitada, puesto que organizan el proceso en función de los contenidos, sin tener en cuenta los escenarios y ambientes de aprendizaje desde la lógica del proceso didáctico con sentido integral, lo que dificulta el dominio del conocimiento y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y motivacional. En este sentido, las competencias docentes y el rendimiento académico de los estudiantes están relacionados de forma casi exclusiva con la adquisición de contenidos, sin prestar atención a otros aspectos, tales como el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes.

Además, la gestión pedagógica y curricular de estos profesionales se centra únicamente en la transmisión y acumulación de información, por un lado, y en el comportamiento en el aula, por otro, sin tomar en cuenta la diversidad y el contexto, ni diseñar adaptaciones curriculares para generar ambientes de colaboración inclusivos y positivos, y limitándose a articular los elementos del currículo para la planificación académica.

Finalmente, en los procesos de gestión institucional, desarrollo profesional y compromiso ético que genera el docente, no existe un diálogo adecuado, ni un claro compromiso por parte de los actores educativos. No se desarrollan procesos afectivos de vinculación, lo que dificulta la interacción en el contexto escuela-familia-comunidad y en el contexto del aula. Por ello, no se tienen en cuenta, a la hora de mejorar estos procesos, características del clima escolar tales como: la implicación, la afiliación, la ayuda, el cumplimiento de las tareas, la organización, la claridad, o la innovación, mientras que se fomentan otras menos deseables, como la competitividad y el control.

Por lo expuesto anteriormente, podemos manifestar que en un espacio donde hay enseñanza y aprendizaje, y en el que intervienen como actores docentes y estudiantes debe establecerse una necesaria organización, comunicación y relación entre ellos. Pero para que esto sea posible se deben fortalecer en los docentes las competencias para conducir, guiar las relaciones y organizar los ambientes de aula. Este fortalecimiento redundará en beneficios, tanto en logros de aprendizaje, rendimiento académico de los estudiantes como en el clima del aula. En base a este supuesto proponemos objetivos sobre los cuales desarrollamos el trabajo de investigación.

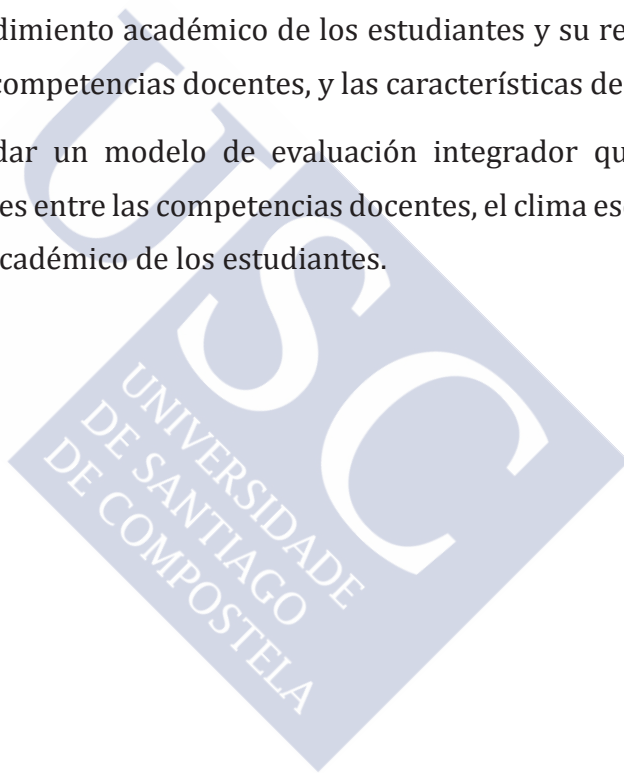
## **5.2. Objetivos**

### **5.2.1. General**

Estudiar la influencia del clima escolar de aula y las competencias docentes en el rendimiento académico de estudiantes, como factores asociados a la calidad educativa de las instituciones de Ecuador.

### 5.2.2. Específicos

1. Analizar las características de las escuelas, los docentes y los estudiantes de séptimo grado de educación básica de Ecuador en el marco de la calidad educativa.
2. Identificar las características y los factores del clima escolar de aula, desde las percepciones de estudiantes y profesores.
3. Evaluar el desempeño de los docentes, a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación e identificar su relación con el clima de aula.
4. Determinar el rendimiento académico de los estudiantes y su relación con el clima de aula, las competencias docentes, y las características de los alumnos.
5. Especificar y validar un modelo de evaluación integrador que refleje las relaciones existentes entre las competencias docentes, el clima escolar de aula, y el rendimiento académico de los estudiantes.





## 6. Método

La investigación es de tipo *no experimental-correlacional y ex-post-facto*, por cuanto “se recogieron datos a partir de hechos ya ocurridos.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.65).

La estrategia para la recogida de los datos, fue de tipo transversal, ya que se consideró la información dada por docentes y estudiantes a través de cuestionarios en un momento específico.

Es importante indicar, que en el trabajo se encontraron limitaciones a las que toda investigación se enfrenta, las cuales serán expuestas en los apartados correspondientes, requiriendo por lo tanto adaptar aquello que estaba establecido, sin perder de vista los objetivos de esta tesis.

A modo de resumen, en la figura 10 presentamos la organización metodológica que permitió realizar el estudio.

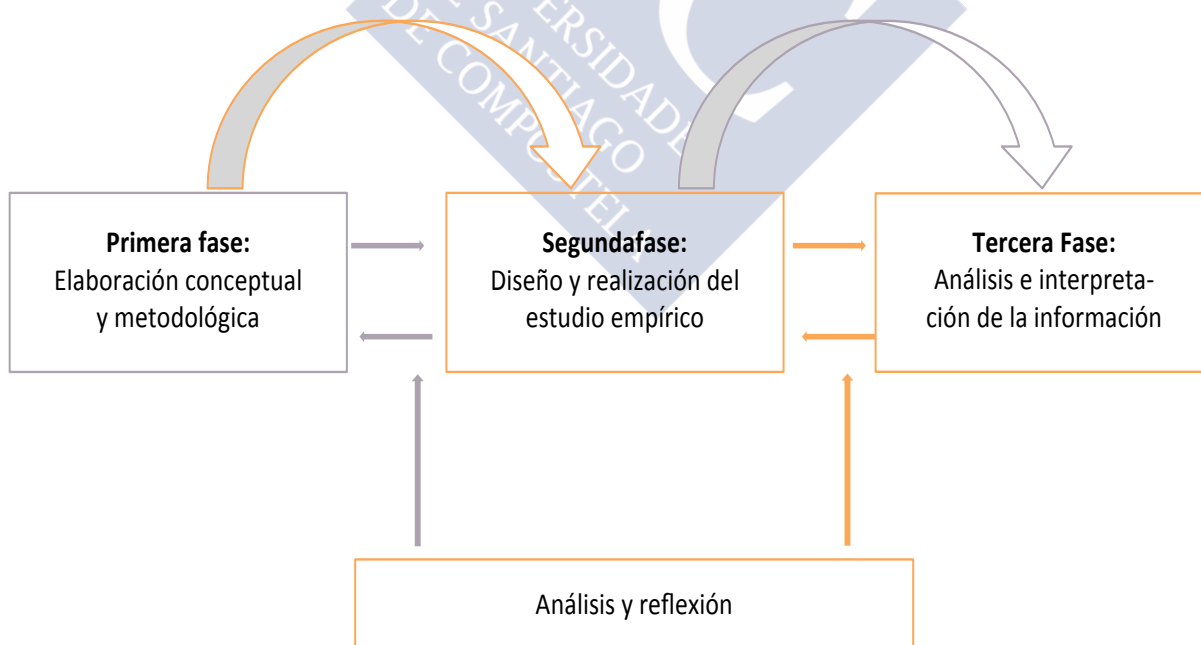


Figura 10. Organización metodológica del estudio

## 6.1. Muestra

La población objeto de estudio en la presente investigación fueron: docentes y estudiantes de 7º grado de educación general básica de los centros educativos de Ecuador, distribuidos en las 3 regiones geográficas: costa, sierra y oriente.

El número de centros escolares a nivel de país, según el último censo realizado, es de 18.840 públicos, 595 fiscomisionales y 5.400 particulares (MEC. Indicadores Educativos, 2013)

En el nivel de educación general básica, las instituciones públicas atienden al 78% de los estudiantes, mientras que las privadas lo hacen para el 22% restante.

La población total de estudiantes del país es de 3 066 148 según el último censo de población y vivienda del año 2010, determinado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INEC, Ecuador (ver apéndice A).

El muestreo que se determinó fue no probabilístico intencional, pero fue posteriormente ajustado, con el fin de aproximarse lo máximo posible a una distribución acorde con el tamaño y estructura conforme a un muestreo probabilístico estratificado por regiones.

Una vez recolectados los datos, se realizó una primera depuración (revisión de cuestionarios vacíos, mal llenados, o dañados, etc.). Tras la depuración se obtuvo la muestra definitiva para nuestro estudio, que constaba de 9 100 estudiantes, 625 docentes y 625 aulas. Sin embargo, la representación por región de los 9 100 estudiantes no se correspondían con la distribución real del censo, por lo que se procedió a ponderar a los investigados, de modo que las proporciones relativas se correspondiesen con las poblacionales.

Para ello, se calculó una muestra representativa de 2500 estudiantes a partir de la muestra original, ponderándolos por región, de modo que se obtuviese una muestra acorde

con la distribución existente en la población general. En todos los casos, la ponderación asignada a cada región fue inferior a 1; esto es, en todas las regiones nuestra muestra contaba con más niños y jóvenes de los necesarios en todas las regiones.

El tamaño muestral se calculó para un error de  $\pm 2\%$  con un nivel de significación del 95,5%, asumiendo las condiciones más desfavorables, es decir,  $p=q=0.5$ . En la Tabla 13 se muestran los porcentajes poblacionales por región, el porcentaje original de la muestra de 9100 estudiantes, los pesos aplicados a cada región, y el porcentaje final correspondiente a la muestra definitiva, una vez efectuadas estas ponderaciones. Adicionalmente, se muestran los tamaños correspondientes a las muestras de docentes y de aulas.

Tabla 13.  
*Distribución de la muestra de estudiantes, docentes y aulas.*

Región	% Poblacional	N Muestra	Ponderación	N Ponderado	% Ponderado	Docentes	Aulas
Costa	50.43	1646	.77	1261	50.4	113	113
Sierra	43.33	6359	.17	156	43.3	14	14
Oriente	6.25	1095	.14	1083	6.2	97	97
Total	100%	9100		2500	100%	224	224

Las escuelas o centros educativos (ver Tabla 14), se encuentran distribuidos de la siguiente forma: el 50,5% en la región costa, el 43,3% en la región sierra y el 6,2% en la región oriente, y tienden a ubicarse de manera equitativa entre el entorno urbano y el entorno rural (51,5% y 48,5%, respectivamente). Asimismo, estos centros educativos se concentran principalmente en las provincias de Guayas (18,3%), Manabí (15,6%), Pichincha (14,8%), El Oro (11,6%) y Azuay (10,4%).

Tabla 14.

*Distribución de la muestra por centros educativos y entorno.*

Provincia	Entorno								
	Urbano			Rural			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
Azuay	12	51,0%	10,3%	11	49,0%	10,6%	23	100,0%	10,4%
Bolívar	1	42,9%	0,6%	1	57,1%	0,8%	2	100,0%	0,7%
Cañar	3	50,0%	2,2%	3	50,0%	2,3%	5	100,0%	2,3%
Carchi	2	57,1%	1,6%	1	42,9%	1,3%	3	100,0%	1,4%
Chimborazo	2	52,6%	2,0%	2	47,4%	1,9%	4	100,0%	1,9%
Cotopaxi	0	33,3%	0,4%	1	66,7%	0,8%	1	100,0%	0,6%
El oro	13	50,0%	11,3%	13	50,0%	12,0%	26	100,0%	11,6%
Esmeraldas	1	50,0%	0,9%	1	50,0%	0,9%	2	100,0%	0,9%
Galápagos	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%	0	0,0%	0,0%
Guayas	23	56,1%	19,9%	18	43,9%	16,6%	41	100,0%	18,3%
Imbabura	2	47,1%	1,6%	2	52,9%	1,9%	4	100,0%	1,7%
Loja	7	53,3%	6,4%	6	46,7%	5,9%	14	100,0%	6,1%
Los Ríos	1	50,0%	0,9%	1	50,0%	0,9%	2	100,0%	0,9%
Manabí	18	51,4%	15,6%	17	48,6%	15,6%	35	100,0%	15,6%
Morona Santiago	3	50,0%	2,5%	3	50,0%	2,6%	6	100,0%	2,5%
Napo	1	54,5%	0,8%	1	45,5%	0,7%	2	100,0%	0,8%
Orellana	1	57,1%	0,5%	0	42,9%	0,4%	1	100,0%	0,5%
Pastaza	0	60,0%	0,4%	0	40,0%	0,3%	1	100,0%	0,4%
Pichincha	17	50,3%	14,5%	17	49,7%	15,2%	33	100,0%	14,8%
Santa Elena	3	42,9%	2,6%	4	57,1%	3,7%	7	100,0%	3,1%
Santo Domingo	3	52,4%	2,2%	2	47,6%	2,1%	5	100,0%	2,2%
Sucumbíos	1	42,9%	0,8%	1	57,1%	1,2%	2	100,0%	1,0%
Tungurahua	1	50,0%	1,0%	1	50,0%	1,1%	2	100,0%	1,0%
Zamora Chinchipe	1	50,0%	1,1%	1	50,0%	1,2%	3	100,0%	1,1%
Total	115	51,5%	100,0%	109	48,5%	100,0%	224	100,0%	100,0%

Por otra parte, el 75.7% de escuelas son fiscales, el 17.9% son particulares, en tanto que el 6.4% son fiscomisionales; estos porcentajes se asemejan a los poblacionales, donde el 78% de los centros educativos son públicos, entre fiscales y fiscomisionales, y el 22% restante son particulares.

## 6.2. Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para medir las variables de nuestro estudio se seleccionaron teniendo en cuenta el planteamiento teórico de partida, así como el nivel de medida necesario para aplicar los análisis pertinentes. Éstos fueron:

- Cuestionario sociodemográfico de estudiantes y docentes (*ad-hoc*).
- Escala de clima social escolar CES (Moos, R y Trickett, 1974). Adaptación española (1989).
- Cuestionario de autoevaluación de la gestión del aprendizaje del docente (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).
- Cuestionario de coevaluación de la gestión del aprendizaje del docente (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).
- Cuestionario de heteroevaluación de la gestión del aprendizaje del docente (Ministerio de Educación de Ecuador, 2011).
- Registro de notas de rendimiento académico de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y estudios sociales. Estas asignaturas se constituyen en básicas en la enseñanza primaria, por lo que nos proporcionarán una idea general del logro académico de los estudiantes.

A continuación se describen sus características y propiedades psicométricas:

- *Cuestionario sociodemográfico para estudiantes y docentes (ad-hoc)*

Este cuestionario fue diseñado específicamente para nuestro estudio, con la finalidad de recoger información sociodemográfica de los docentes (sexo, edad, años de experiencia y nivel de estudios), de las escuelas (ubicación geográfica, tipo de centro educativo, área, y número de estudiantes por aula) (ver apéndice B) y de los estudiantes (sexo, edad, clase social y tipo de familia) (ver apéndice C). La información sobre clase social y tipo de familia se obtuvo de la siguiente forma:

- *Clase Social:* Para la obtención de los rangos para la clase social, se siguió un procedimiento análogo al empleado por el INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censo), que está basado en una combinación del nivel de estudios del padre con diversos indicadores de renta (características de la vivienda, bienes y servicios, TICs). En principio, los 4 niveles de clase social (1-Baja; 2-Media-Baja; 3-Media-Alta;

4-Alta) se asignaron de acuerdo con el nivel de estudios del padre (1-Sin Estudios; 2-Primaria; 3-Secundaria; 4-Superior). Posteriormente, esta clasificación inicial fue modificada en función de los siguientes criterios:

- Si la vivienda no dispone de cocina ni nevera, la clase social se fijará en *Baja*, independientemente del nivel de estudios del padre.
  - Si la vivienda dispone de cocina y nevera, pero no de teléfono u ordenador, la clase social se fijará en *Media-Baja*, independientemente del nivel de estudios del padre.
  - Si la vivienda dispone de cocina, nevera, teléfono y ordenador, y la familia dispone de automóvil, y la clase social no está ya fijada en *Alta*, entonces, la clase social se fijará en *Media-Alta*.
- *Tipo de familia*: El tipo de familia se derivó a partir de la información proporcionada por los alumnos acerca de las personas con las que convive. Las distintas categorías de tipo de familia se obtuvieron como sigue:
    - Si el alumno convive con su padre y madre, pero no con abuelos, tíos ni primos, el tipo de familia asignado es *Nuclear*.
    - Si el alumno convive con abuelos, o tíos, o primos, y además convive con alguno o ambos progenitores, el tipo de familia asignado es *Extensa*.
    - Si el alumno convive con uno sólo de los progenitores, y no convive con abuelos, tíos ni primos, el tipo de familia asignado es *Monoparental*.
    - Si no convive con ninguno de los progenitores, el tipo de familia asignado es *Otros*.
  - *Escalas de clima social escolar CES (Moos, R y Trickett, 1974). Adaptación española (1989).*

Esta escala fue diseñada y elaborada en el Laboratorio de Ecología Social de la Universidad de Stanford (California), bajo la dirección de R.H. Moos y E. J. Trickett. Evalúa

el clima social de aula atendiendo a cómo perciben los estudiantes (apéndice D) y los docentes (apéndice E) sus relaciones y la estructura organizativa del aula (Moos, R. y Trickett, 1974). La escala presenta 90 ítems agrupados en 4 dimensiones y en 9 subescalas de la siguiente manera:

- *Relaciones*: Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de las subescalas:
  - *Implicación (IM)*: Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
  - *Afiliación (AF)*: Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
  - *Ayuda (AY)*: Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).
- *Autorrealización*: Es la segunda dimensión de esta escala; a través de ella se valora la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas; comprende las subescalas:
  - *Tareas (TA)*: Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
  - *Competitividad (CO)*: Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- *Estabilidad*: Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. Integran la dimensión, las siguientes subescalas:
  - *Organización (OR)*: Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

- *Claridad (CL)*: Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
- *Control (CN)*: Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tiene en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).
- *Cambio*: Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

En cuanto a la fiabilidad del instrumento aplicado en el contexto ecuatoriano (ver tabla 15), nuestros resultados mostraron una consistencia interna aceptable, Tanto para el cuestionario de clima escolar desde la percepción de docentes como de estudiantes, puesto que, en ambos casos el valor del alfa de Cronbach fue superior a 0.70.

Tabla 15.

*Estadísticos de fiabilidad de la escala de clima social escolar de Moos y Tricket (1974) en el contexto ecuatoriano.*

Estadísticos de fiabilidad		
	Docentes	Estudiantes
<b>Alfa de Cronbach</b>	0.750	0.785
<b>N de elementos</b>	90	90
<b>Casos</b>	224.00	2500.00

El análisis de la asociación existente entre los factores o dimensiones que conforman el CES (ver Tabla 16), indica que existen asociaciones elevadas y estadísticamente significativas entre todos ellos, así como con la puntuación total. Este resultado pone de manifiesto que la puntuación total proporciona un resumen adecuado de los 4 factores implicados.



Tabla 16.  
Correlaciones entre los factores internos o dimensiones del CES.

Dimensiones		1	2	3	4	5
1. Relaciones	r de Pearson	1				
	Sig.					
	N	2500				
2. Autorrealización	r de Pearson	.415**	1			
	Sig.	.000				
	N	2500	2500			
3. Cambio	r de Pearson	.350**	.254**	1		
	Sig.	.000	.000			
	N	2500	2500	2500		
4. Estabilidad	r de Pearson	.488**	.337**	.205**	1	
	Sig.	.000	.000	.000		
	N	2500	2500	2500	2500	
5. Total	r de Pearson	.786**	.723**	.662**	.669**	1
	Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	2500	2500	2500	2500	2500

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Una situación similar se presenta al analizar la asociación existente entre cada una de las subescalas y la valoración total del clima social escolar (ver Tabla 17), siendo las subescalas de *implicación* y *afiliación* las que correlacionan más intensamente con las otras subescalas.

Por su parte, *control* es la sub-escala que muestra el nivel más bajo de asociación entre subescalas, llegando a no presentar ningún grado de asociación con otras 4 subescalas (*implicación*, *afiliación*, *innovación* y *organización*), o incluso una asociación negativa, aunque muy débil, con la sub-escala de ayuda. Esto viene a indicar que cuanto mayor es el grado de control en el aula, menor es la ayuda percibida. En consonancia con estos resultados, la sub-escala de control es también la que menor relación guarda con la puntuación total de la escala ( $r=.164$ ;  $p<.001$ ).

## ESTUDIO EMPÍRICO

Tabla 17.

Correlaciones entre los factores internos o subescalas del CES.

Subescalas del CES		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Implicación	r de Pearson	1								
	Sig.									
	N	2500								
2. Afiliación	r de Pearson	.517**	1							
	Sig.	.000								
	N	2500	2500							
3. Ayuda	r de Pearson	.361**	.403**	1						
	Sig.	.000	.000							
	N	2500	2500	2500						
4. Tareas	r de Pearson	.270**	.247**	.157**	1					
	Sig.	.000	.000	.000						
	N	2500	2500	2500	2500					
5. Competitividad	r de Pearson	.227**	.348**	.268**	.214**	1				
	Sig.	.000	.000	.000	.000					
	N	2500	2500	2500	2500	2500				
6. Claridad	r de Pearson	.304**	.368**	.305**	.219**	.259**	1			
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000				
	N	2500	2500	2500	2500	2500	2500			
7. Control	r de Pearson	-.019	-.019	-.094**	.048*	.046*	.095**	1		
	Sig.	.348	.351	.000	.016	.022	.000			
	N	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500		
8. Innovación	r de Pearson	.257**	.303**	.274**	.122**	.271**	.219**	-.018	1	
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.362		
	N	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	
9. Organización	r de Pearson	.573**	.437**	.340**	.268**	.187**	.289**	-.008	.202**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.691	.000	
	N	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500
10. Total T	r de Pearson	.643**	.670**	.533**	.524**	.601**	.548**	.164**	.662**	.589**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500	2500

- *Cuestionarios de evaluación y ficha de observación a la gestión pedagógica/del aprendizaje del docente en el aula. Ministerio de Educación del Ecuador (2011).*

Estos tres cuestionarios: autoevaluación (apéndice F). heteroevaluación (apéndice G) y coevaluación (apéndice H) fueron elaborados por el Ministerio de Educación del Ecuador

(MEE), teniendo en cuenta los estándares de calidad docente. El objetivo es reflexionar sobre el desempeño del docente en el aula con el fin de mejorar su práctica pedagógica y, por ende, el ambiente en el que se desarrollan estos procesos. Los dos cuestionarios, el de heteroevaluación y coevaluación se encuentran estructurados en varias dimensiones, así:

- *Habilidades pedagógicas y didácticas:* evalúa los métodos, estrategias, actividades, recursos pedagógico-didácticos que utiliza el docente en el aula para el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Aplicación de normas y reglamentos:* Evalúa el grado de aplicación y cumplimiento de las normas y reglamentos establecidos en el aula.
- *Relaciones, sociabilidad pedagógica:* Evalúa el grado de relación, interacción, cooperación y organización que promueve el docente en el aula.
- El cuestionario de autoevaluación incluye, además de las dimensiones anteriores, una dimensión adicional:
- *Desarrollo emocional:* Evalúa el grado de satisfacción personal del docente en cuanto al trabajo de aula y a la aceptación y reconocimiento por parte de los estudiantes.

En un primer momento, se calcularon las puntuaciones medias para cada una de las subescalas de los 3 cuestionarios (4 escalas de autoevaluación, y 3 de coevaluación y heteroevaluación). A partir de las subescalas correspondientes, se obtuvo una puntuación total para cada uno de los 3 cuestionarios.

Posteriormente, en un primer paso, se averiguó la consistencia interna de cada uno de los 3 cuestionarios, a partir de la puntuación total. En un segundo paso, se calcularon las *correlaciones* existentes, dentro de cada cuestionario, entre las distintas subescalas y la puntuación total, en un tercer paso, y siguiendo el procedimiento utilizado por el MEE para las evaluaciones oficiales de los docentes en Ecuador, se calculó una puntuación general a partir de las *puntuaciones totales* en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Finalmente, esta puntuación general fue categorizada para obtener los baremos de evaluación docente finales.

La consistencia interna de los instrumentos fue adecuada, puesto que el alfa de Cronbach es superior en todos los casos a 0.70, tal como se aprecia en la Tabla 18 que a continuación se presenta.

Tabla 18.

*Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios de auto, hetero y coevaluación del Ministerio de Educación (2011).*

Estadísticos de fiabilidad	Autoevaluación	coevaluación	heteroevaluación
Alfa de Cronbach	0.957	0.975	0.946
N de elementos	86	79	53
Casos válidos	166.7	187.9	2129.3
Casos excluidos	57.3	36.1	370.7
Total de casos	224.0	224.0	2500.0

Una vez comprobada la consistencia interna de cada cuestionario, como se puede observar en la Tabla 19, se calculó la correlación existente entre las subescalas de cada uno de ellos y la puntuación total. En el caso del cuestionario de autoevaluación, se obtuvieron correlaciones elevadas y estadísticamente significativas en todos los casos, tanto entre subescalas individuales como entre cada sub-escala con la puntuación total.

Tabla 19.

*Correlación entre las dimensiones (competencias docentes) del cuestionario de autoevaluación.*

		Correlaciones - autoevaluación				
Competencias docentes		1	2	3	4	5
Dimensión 1. Habilidades pedagógicas y didácticas	r de Pearson	1				
	Sig.					
	N	224				
Dimensión 2. Desarrollo emocional	r de Pearson	.633**	1			
	Sig.	.000				
	N	224	224			
Dimensión 3. Aplicación de normas y reglamentos	r de Pearson	.534**	.500**	1		
	Sig.	.000	.000			
	N	224	224	224		
Dimensión 4. Relaciones	r de Pearson	.739**	.648**	.606**	1	
	Sig.	.000	.000	.000		
	N	224	224	224	224	
Total autoevaluación	r de Pearson	.863**	.822**	.804**	.873**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.000	
	N	224	224	224	224	224

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Con respecto al cuestionario de coevaluación, (ver Tabla 20), también se observaron correlaciones elevadas y estadísticamente significativas, tanto entre subescalas individuales, como entre cada subescalas y la puntuación total.

Tabla 20.

*Correlación entre las dimensiones (competencias docentes) del cuestionario de coevaluación.*

		Correlaciones - coevaluación			
Competencias docentes		1	2	3	4
Dimensión 1. Habilidades pedagógicas y didácticas	<b>r de Pearson</b>	1			
	<b>Sig.</b>				
	<b>N</b>	224			
Dimensión 2. Aplicación de normas y reglamentos	<b>r de Pearson</b>	.601**	1		
	<b>Sig.</b>	.000			
	<b>N</b>	224	224		
Dimensión 3. Relaciones	<b>r de Pearson</b>	.739**	.603**	1	
	<b>Sig.</b>	.000	.000		
	<b>N</b>	224	224	224	
Total coevaluación	<b>r de Pearson</b>	.907**	.820**	.896**	1
	<b>Sig.</b>	.000	.000	.000	
	<b>N</b>	224	224	224	224

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Finalmente, (ver Tabla 21) en el caso del instrumento de heteroevaluación también se observaron correlaciones elevadas y estadísticamente significativas entre todas las subescalas, así como entre cada subescalas y la puntuación total.

Tabla 21.

Correlación entre las dimensiones del cuestionario de heteroevaluación.

		Correlaciones – heteroevaluación			
Competencias docentes		1	2	3	4
Dimensión 1. Habilidades pedagógicas y didácticas	r de Pearson	1			
	Sig.				
	N	224			
Dimensión 2. Aplicación de normas y reglamentos	r de Pearson	.775**	1		
	Sig.	.000			
	N	224	224		
Dimensión 3. Relaciones	r de Pearson	.897**	.800**	1	
	Sig.	.000	.000		
	N	224	224	224	
Total heteroevaluación	r de Pearson	.949**	.911**	.958**	1
	Sig.	.000	.000	.000	
	N	224	224	224	224

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

En conclusión, se han encontrado resultados similares para todos los cuestionarios, tanto en términos de consistencia interna como en cuanto a las relaciones entre las subescalas y la puntuación total de cada cuestionario. Respecto a la consistencia interna, ésta fue aceptable en todos los casos y, por lo que se refiere a la relación entre las subescalas y la puntuación total, se encontró que en todos los casos las subescalas tenían una correlación muy fuerte entre sí, por lo que su relación con la puntuación total fue muy elevada, tanto para las puntuaciones de autoevaluación, como para las de coevaluación y heteroevaluación.

En un tercer paso, y a partir de las puntuaciones totales de los 3 cuestionarios, se calculó una puntuación general de evaluación del desempeño docente de las personas de nuestra muestra. Para ello, se siguió el procedimiento elaborado por el MEE (ver apéndice I) que se detalla a continuación:

1. En primer lugar, las 3 puntuaciones totales fueron normalizadas y luego transformadas a una nueva escala con media de 500 y desviación típica de 100.

2. En segundo lugar, se tomó la puntuación correspondiente al percentil 95 de cada una de ellas, y se obtuvieron unas nuevas puntuaciones expresadas en forma de proporción entre la puntuación transformada y el percentil 95 correspondiente.
3. En tercer lugar, cada una de estas puntuaciones fue ponderada por el peso relativo de cada cuestionario en la puntuación final, a partir de los coeficientes proporcionados por el MEE (autoevaluación=0,05; coevaluación=0.15; heteroevaluación=0.12).
4. Finalmente, las 3 puntuaciones transformadas y ponderadas fueron combinadas en una única puntuación, ponderada por el peso conjunto de los 3 cuestionarios ( $0.05+0.15+0.12=0.32$ ). Una vez obtenida esta puntuación general, expresada en una escala de 0 a 100, fue categorizada en 4 niveles de evaluación: *Insatisfactorio* (puntuación inferior a 60); *Bueno* (puntuación entre 60 y 80); *Muy Bueno* (puntuación entre 80 y 90); *Excelente* (puntuación superior a 90).

Los resultados correspondientes a esta puntuación final de desempeño docente en los profesores de nuestra muestra se comentarán en la sección 6.3 (Evaluación del desempeño del docente de educación básica).

### 6.3. Procedimiento

#### 6.3.1. Proceso de recolección y sistematización de los datos

El proceso de recolección de datos se organizó a través de un programa nacional de investigación tipo puzzle en el que participaron los estudiantes de dos promociones (noviembre 2011-abril 2012 y mayo-octubre 2012) de la maestría en “Gerencia y Liderazgo Educativo” de la Universidad Técnica Particular de Loja en su modalidad a distancia (ver apéndice H). Este programa tuvo dos finalidades (1) recoger los datos para este estudio en todo el país y (2) desarrollar el trabajo de fin de maestría que acredita a los estudiantes del postgrado.

Para el desarrollo del programa de investigación y por las características de los encuestadores (estudiantes a distancia ubicados en las 24 provincias de Ecuador) fue necesario diseñar una guía didáctica para capacitar a los 267 encuestadores<sup>8</sup> quienes para este proceso estaban bajo la supervisión de 27 docentes-investigadores<sup>9</sup> de la UTPL (ver apéndice H), así también, el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), facilitó la orientación, seguimiento de la recolección y sistematización de datos.

El año escolar en el que se llevó a cabo la recolección de la información para el presente estudio fue 2011-2012; esta recogida estuvo supeditada a las características del régimen escolar educativo del país, puesto que para la Sierra y Oriente las clases fueron de octubre 2011 a julio 2012 y para la Costa y Galápagos fueron de abril 2011 a enero 2012. Así, la información de los centros de régimen Sierra-Oriente se tomó en el mes de junio 2012 con los estudiantes del programa (mayo-octubre 2012) y la información de los centros de régimen Costa-Galápagos se recogió en el mes de enero 2012 con los maestrantes del programa (noviembre 2011-abril 2012). Este proceso se llevó a cabo en tres fases (1) Acercamiento a las instituciones educativas, (2) Aplicación de los instrumentos y recolección de las notas (3) Tabulación y sistematización de los resultados.

En un primer momento, los encuestadores se acercaron a los establecimientos educativos más cercanos al lugar de residencia previamente asignados por el programa (3 centros educativos, fiscal, fiscomisional y particular), y en una entrevista con el Director solicitaron la autorización escrita para ingresar a realizar la investigación. Con la autorización correspondiente se entrevistaron con el Docente tutor del séptimo grado de educación básica de cada uno de los centros y elaboraron un cronograma que facilitaba la aplicación de los instrumentos, tanto para docentes como para los estudiantes, así como la observación de las clases que realizaron los pares externos.

Inmediatamente de haber obtenido la autorización de ingreso a los centros educativos, los encuestadores procedieron a preparar los cuestionarios, asignándoles un código preestablecido tanto para estudiantes como para docentes (provincia, encuestador,

---

8 Estudiantes que están realizando el trabajo de fin de maestría

9 Tutores/directores del trabajo de fin de maestría



escuela, estudiante, docente). Este código facilitó la recolección anónima de información, así como la generación de datos agregados por aula y la identificación de cada docente con su evaluador y su aula.

En un segundo momento se realizó la aplicación de los cuestionarios de forma anónima, que se llevó a cabo en horarios de clase (de 7:15 a 13:00). Los instrumentos para docentes (autoevaluación, CES y cuestionario sociodemográfico) fueron auto-aplicables, mientras que para la cumplimentación de sus instrumentos (heteroevaluación, CES y cuestionario sociodemográfico), los estudiantes estuvieron asistidos por los encuestadores, cuyo criterio pedagógico facilitó el acercamiento a los informantes. En ambos casos, la aplicación de cada cuestionario tuvo una duración aproximada de 45 minutos (1 periodo clase). Por su parte, los observadores externos, previamente a la cumplimentación del cuestionario (coevaluación), realizaron una observación y evaluación de las clases para cada una de las asignaturas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas), asignando para cada observación dos periodos (45 minutos por clase). Así pues, cada observador externo llevó a cabo 8 sesiones de observación y evaluación previas a llenar el cuestionario de coevaluación.

Así también, se solicitó al docente tutor el registro de notas de todos los estudiantes del grado en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, y Ciencias Sociales. Estas notas correspondieron a los promedios finales de los tres trimestres del año escolar 2011-2012 (en el 2012 la organización de clases era por trimestre, mas ahora es por quimestre), para el caso de los estudiantes de régimen escolar Sierra y Oriente las notas se recogieron en el mes de julio 2012 y las notas de los estudiantes de Costa y Galápagos se recogieron en el mes de enero de 2012.

En un tercer momento, con la información recogida, los maestrantes/encuestadores debían ingresar los datos en una plantilla electrónica formato Excel diseñada por el equipo de investigación del programa con la finalidad de asegurar la correcta codificación y tabulación de los datos. Esta plantilla facilitó la organización de los datos de docentes, observadores externos y estudiantes, codificando las respuestas de unos y otros en sendas bases de datos separadas. Además, la plantilla incluía una macro que ayudó a los maestrantes a sistematizar de manera adecuada y rápida la información, puesto que les

permitió organizar y monitorizar automáticamente los resultados en tablas y figuras para comprobar la correcta cumplimentación de los cuestionarios.

Una vez terminada esta fase, se obtuvieron 3 bases de datos diferentes: (1) respuestas de los docentes a los instrumentos aplicados (cuestionario de autoevaluación, CES, cuestionario sociodemográfico); (2) respuestas de los estudiantes a los instrumentos aplicados (cuestionario de heteroevaluación, CES, cuestionario sociodemográfico), junto con las calificaciones medias de los 3 trimestres anteriores en las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas); (3) respuestas de los observadores/pares externos al cuestionario de coevaluación.

Finalmente y con la información de cada encuestador, se construyeron las dos bases de datos a nivel país empleadas en nuestra investigación:

1. Una base de datos correspondiente a los estudiantes, que contenía las respuestas de los mismos a los instrumentos aplicados, junto con sus notas en las 4 asignaturas básicas.
2. Una base de datos conjunta para docentes, observadores externos y estudiantes. Esta base de datos contenía las respuestas de los profesores a los instrumentos aplicados, junto con las coevaluaciones asignadas por cada observador externo a cada uno de ellos, más las respuestas agregadas de los estudiantes de cada aula a los instrumentos aplicados y las notas medias de los estudiantes agregadas por aula. Así pues, esta base de datos contiene la información conjunta de las 3 grupos considerados (docentes, observadores externos y estudiantes agregados a nivel de aula). Para poder asignar a cada profesor su evaluador externo y su aula, se emplearon los códigos preestablecidos comentados más arriba.

### 6.3.2. Proceso de análisis

El modelo de análisis que se aplicó fue: (1) descriptivo, caracterizando el estado del clima social escolar en el contexto ecuatoriano; (2) correlacional, identificando la asociación de variables del clima escolar, competencias docentes y rendimiento académico;

y, (3) causal, sometiendo a un análisis confirmatorio un modelo de evaluación de clima de aula y competencias docentes.

Una vez comprobada, tanto para la muestra de estudiantes como para la muestra de docentes, la consistencia interna de la escala CES, por una parte, y las escalas de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, por otra, y establecidos los baremos de evaluación del desempeño docente, pasamos a continuación a comentar los resultados que se obtuvieron en ambas muestras.

1. En primer lugar, se describe y analizan las características principales de la muestra de estudiantes y docentes (características de los centros, características de los estudiantes, y características de los profesores).
2. A continuación, se analiza el clima social del aula, tanto desde la perspectiva de estudiantes como de docentes, así como la influencia de determinados factores personales, educativos y ambientales sobre el mismo.
3. En tercer lugar, se utilizaron las evaluaciones del desempeño docente proporcionadas por los baremos del MEE para analizar la relación entre el desempeño docente, el clima de aula y diversos factores académicos, personales, de los estudiantes y del centro.
4. En cuarto lugar, se estudió la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y las características personales, familiares, y del centro.
5. Por último, y a partir de la información obtenida en los análisis previos, se desarrolló un modelo predictivo del rendimiento académico en función del clima de aula y las competencias docentes (Habilidades Pedagógicas, Normas y Reglamentos, y Relaciones).



## 7. Resultados.

### 7.1. Características de las escuelas, docentes y estudiantes

Este apartado responde al primer objetivo de estudio: *“Analizar las características de las escuelas, docentes y estudiantes de séptimo grado de educación básica de Ecuador en el marco de la calidad educativa”*. En él se describen aquellos elementos que de alguna manera influyen en los comportamientos, actitudes, y acciones pedagógicas de docentes y estudiantes y que se relacionan con el clima de aula y con las competencias de los docentes y, por tanto, con la calidad educativa.

#### 7.1.1. Características de los centros educativos.

Las escuelas concentran en sus aulas, mayoritariamente, un promedio de 16 a 30 estudiantes, seguido de aulas con 31 a 45 estudiantes (ver Tabla 22), resultados que se corresponden con las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación, donde se establece que el número de estudiantes por aula va en disminución pasando de los 35 alumnos en 2007 a 27 en 2008.

Esta tendencia se debe a las medidas y estrategias empleadas por el Ministerio en los últimos 4 años, que implican una distribución equitativa de estudiantes por zonas, circuitos y centros, a través de la creación de nuevos centros de educación (Unidades del Milenio) con mayor capacidad de atención para la implementación de grados, docentes y recursos, ampliando así la cobertura de la educación básica. Asimismo, algunos de los centros que no cumplían con las condiciones mínimas para la atención fueron cerrados, y otros entraron en un proceso de reestructuración que requería del diseño de aulas pedagógicas y con capacidad para no más de 30 a 35 estudiantes conforme lo establece la ley.

Tabla 22.

Distribución de la muestra por tipo de centro y número de estudiantes por aula.

Tipo de centro educativo		Promedio del número de estudiantes por aula				
		De 1 a 15	De 16 a 30	De 31 a 45	46 o Más	Total
Fiscal	N		46	74	48	170
	% fila		27.1%	43.9%	28.4%	100.0%
	% col.		82.4%	74.2%	75.2%	75.7%
Fiscomisionales	N		1	7	5	14
	% fila		10.3%	48.8%	37.8%	100.0%
	% col.		2.6%	6.9%	8.4%	6.4%
Particular	N		8	19	11	40
	% fila		20.8%	47.0%	26.1%	100.0%
	% col.		15.0%	18.8%	16.4%	17.9%
Total	N		56	100	64	224
	% fila		24,9%	44,7%	28,6%	100,0%
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 7.1.2. Características de los estudiantes

El 49.5% de los estudiantes de séptimo grado son niñas y el 50.5% son niños, una distribución similar a la existente en la población general. Su edad, en el 11.3% de los casos, es de 9 a 10 años, situándose por debajo de la edad escolarizada para este nivel y grado; el 83.3% entre 11 y 12 años, que corresponde a la edad promedio; y, el 5.4% restante entre 13 y 15 años, que se asume con estudiantes que pueden haber ingresado tarde a la escuela o que están repitiendo el grado. Estos resultados evidencian una tendencia de ingreso temprano a la escuela y de menor reprobación de grado.

Sin embargo, estos datos recogidos en el 2012 no se corresponden totalmente con los del último censo educativo, puesto que la tasa de sub-edad de ingreso al séptimo grado es del 1% y la tasa de sobre edad del 11.8% (MEE. Indicadores Educativos, 2013). Quizá la explicación sea que desde el 2013, la política de ingreso al sistema educativo de acuerdo a la edad se aplicó de acuerdo a lo establecido sin excepción de casos, mientras que en 2012 todavía no se aplicaba de forma tan estricta el cumplimiento de las edades mínimas para el ingreso.

A nivel bivariado, se encontró una asociación significativa entre la edad de los estudiantes y el entorno en el que viven (rural vs. urbano; chi-cuadrado=38.411; g.l.=2;

$p<.001$ ). En la Tabla 23, se observa que para los rangos de edad de los menores (entre 9 y 10 años, y entre 11 y 12 años), la frecuencia de estudiantes del entorno urbano es superior a la esperada, mientras que para los alumnos mayores (entre 13 y 15 años) la frecuencia de estudiantes del entorno rural es superior a la esperada. Este resultado se debe, probablemente, al hecho de que un gran porcentaje de los estudiantes mayores son repetidores de curso y, tal y como se comentará en el apartado 6.4, el entorno rural está asociado a un menor rendimiento académico.

Tabla 23.  
Asociación entre la edad y el entorno de los estudiantes.

Entorno del estudiante		Edad en años			Total
	De 9 a 10 años	De 13 a 15 años			
	De 11 a 12 años				
Urbano	Recuento	170	1226	44	1440
	Frecuencia esperada	163.7	1198.0	78.3	1440,0
Rural	Recuento	110	823	90	1023
	Frecuencia esperada	116.3	851.0	55.7	1023,0
Total	Recuento	280	2049	134	2463
Frecuencia esperada		280,0	2049.0	134.0	2463.0

Por lo que respecta al tipo de familia, el 50.9% de niños y niñas de estas escuelas provienen de familias nucleares, conformadas por la pareja de origen y los hijos del matrimonio; el 32.8% de extensas, conformada por padres, hijos, abuelos, tíos y primos; el 11.8% de familias monoparentales, conformadas por uno de los dos padres y los hijos; y, el 4.4% se ubican en otros tipos de familia, que pueden incluir los criterios anteriores, excepto papá o mamá.

A nivel bivariado, se encontró una asociación significativa entre el tipo de familia y la edad de los estudiantes ( $\chi^2=15.140$ ; g.l.=6;  $p<.05$ ). Como puede apreciarse en la Tabla 24, las familias nucleares y las extensas son más frecuentes de lo esperado para los estudiantes de menor edad (entre 9 y 10 años), y menos frecuentes de lo esperado para los de mayor edad (entre 13 y 15 años).

En el caso de las familias monoparentales ocurre lo contrario: son menos frecuentes de lo esperado para los estudiantes de menor edad, y más frecuentes de lo esperado

para los estudiantes de mayor edad. Una posible explicación a este fenómeno es que los estudiantes de mayor edad son repetidores o de ingreso tardío al grado, por lo que la mayor presencia de familias monoparentales entre éstos tenga relación con su fracaso escolar; un dato a favor de esta hipótesis es que también permitiría explicar la mayor presencia de estudiantes del entorno rural en esta cohorte.

Como se verá más adelante (ver apartado 6.4), tanto la edad como el entorno tienen un efecto sobre el rendimiento académico, de tal modo que éste es menor en los estudiantes de mayor edad (repetidores o de ingreso tardío) y para los estudiantes del entorno rural. Así pues, es probable que entre los estudiantes repetidores haya mayor porcentaje de alumnos procedentes de familias monoparentales y/o del entorno rural.

Tabla 24.  
Asociación entre tipo de familia y edad de los estudiantes.

Edad de los estudiantes		Tipo de familia				Total	
		Nuclear	Monoparental	Otras			
Extensa							
En años	De 9 a 10 años	Recuento	149	99	25	9	282
		Frecuencia esperada	143.7	92.6	33.3	12.4	282,0
	De 11 a 12 años	Recuento	1065	681	242	93	2081
		Frecuencia esperada	1060.1	683.7	245.7	91.6	2081,0
	De 13 a 15 años	Recuento	59	41	28	8	136
		Frecuencia esperada	69.3	44.7	16.1	6.0	136,0
Total		Recuento	1273	821	295	110	2499
Frecuencia esperada		1273,0	821.0	295.0	110.0	2499.0	

Como se puede apreciar en la Tabla 25, también se encontró una asociación significativa entre el tipo de familia y la región ( $\chi^2=12.901$ ; g.l.=6;  $p<.05$ ). La familia extensa es más frecuente de lo esperado en la región Costa, mientras que la familia nuclear lo es en las regiones Oriente y Sierra.



Tabla 25.

Asociación entre tipo de familia de los estudiantes y la región geográfica donde se ubican los centros

	Región	Tipo de familia				Total
		Extensa	Monoparental	Otras		
Costa	Nuclear					
	Recuento	609	452	146	54	1261
Oriente	Frecuencia esperada	642.1	414.1	148.8	56.0	1261.0
	Recuento	89	39	19	9	156
Sierra	Frecuencia esperada	79.4	51.2	18.4	6.9	156.0
	Recuento	575	330	130	48	1083
Total	Frecuencia esperada	551.5	355.7	127.8	48.1	1083.0
	Recuento	1273	821	295	111	2500
	Frecuencia esperada	1273.0	821.0	295.0	111.0	2500.0

Al mismo tiempo como se puede observar en la Tabla 26, el 3.2% de estas familias pertenecen a la clase social baja (E), el 66.4% a la clase media baja (C y D), el 20.9% a la media alta (B), y el 9.4% restante a la clase social alta (A); estos datos se corresponden en cierta manera con el nivel de estratificación social de país donde el 1.9% (estrato social A) y el 11.2% (estrato social B) son de nivel medio alto; el 22.8% (estrato social C+) son de nivel medio típico; el 49.3% (estrato social C-) y el 14.9% (estrato social D) son de nivel medio bajo y bajo respectivamente (INEC, 2011). Así pues, el mayor porcentaje de familias es de clase social media baja y se ubica en el estrato social medio típico (C) y medio bajo (D).

Tabla 26.

Distribución de la muestra de estudiantes en relación a la clase social.

		Clase social											
		Baja			Media-baja			Media-alta			Alta		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	
Nivel de estudio de la madre	Sin estudio	36	7.9%	45.2%	373	81.7%	22.5%	36	7.9%	6.9%	11	2.4%	4.6%
	Primaria	27	2.7%	34.2%	792	78.7%	47.7%	170	16.9%	32.6%	16	1.6%	6.9%
	Secundaria	14	1.8%	17.1%	427	55.1%	25.7%	268	34.7%	51.3%	65	8.4%	27.7%
	Superior	3	1.1%	3.5%	68	26.0%	4.1%	48	18.4%	9.2%	144	54.6%	60.8%
Nivel de estudio del padre	Sin estudio	50	12.1%	62.4%	331	80.3%	19.9%	31	7.6%	6.0%	0	0.0%	0.0%
	Primaria	16	1.7%	20.2%	814	84.0%	49.0%	138	14.3%	26.4%	0	0.0%	0.0%
	Secundaria	14	1.6%	17.4%	515	58.4%	31.0%	354	40.1%	67.6%	0	0.0%	0.0%
	Superior	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%	236	100.0%	100.0%

## ESTUDIO EMPÍRICO

Tabla 26.

Distribución de la muestra de estudiantes en relación a la clase social. (Continuación)

		Clase social											
		Baja			Media-baja			Media-alta			Alta		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	
Trabajo de la madre	SI	51	3.1%	63.6%	1046	62.7%	63.0%	389	23.3%	74.3%	182	10.9%	77.1%
	NO	29	3.5%	36.4%	614	73.8%	37.0%	134	16.1%	25.7%	54	6.5%	22.9%
Trabajo del padre	SI	78	3.2%	97.8%	1618	66.3%	97.5%	511	21.0%	97.7%	233	9.5%	98.5%
	NO	2	3.0%	2.2%	42	70.9%	2.5%	12	20.0%	2.3%	4	6.0%	1.5%
Tipo de vivienda	Arrendada	24	3.8%	30.1%	440	68.4%	26.5%	125	19.4%	23.8%	55	8.5%	23.2%
	Propia	56	3.0%	69.9%	1220	65.7%	73.5%	399	21.5%	76.2%	181	9.8%	76.8%
Cuantos baños hay en casa	1	59	3.4%	73.2%	1317	75.3%	79.3%	271	15.5%	51.8%	101	5.8%	42.9%
	2	19	3.3%	23.5%	288	50.3%	17.4%	180	31.5%	34.5%	86	14.9%	36.3%
	3	3	1.5%	3.3%	55	30.9%	3.3%	72	40.2%	13.7%	49	27.5%	20.8%
Cuantos dormitorios hay en casa	1	15	5.3%	19.3%	216	73.5%	13.0%	49	16.8%	9.4%	13	4.3%	5.4%
	2	29	3.3%	35.8%	669	75.8%	40.3%	134	15.2%	25.6%	50	5.7%	21.4%
	3	22	2.6%	27.1%	501	60.5%	30.2%	201	24.2%	38.4%	105	12.7%	44.5%
	4	12	3.2%	14.6%	208	57.0%	12.5%	98	26.7%	18.6%	47	13.0%	20.1%
	5	3	2.0%	3.2%	66	50.9%	4.0%	41	31.6%	7.9%	20	15.6%	8.6%
Cuantos pisos tiene tu casa	1	56	3.4%	69.5%	1189	72.9%	71.6%	277	17.0%	53.0%	109	6.7%	46.2%
	2	19	2.8%	23.8%	397	57.9%	23.9%	178	25.9%	34.0%	92	13.4%	38.8%
	3	5	2.9%	6.8%	75	40.7%	4.5%	68	37.1%	13.1%	35	19.2%	15.0%
Poses teléfono	Si	72	5.0%	89.5%	600	41.9%	36.1%	523	36.6%	100.0%	236	16.5%	100.0%
	No	8	0.8%	10.5%	1061	99.2%	63.9%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Posees TV	Si	39	2.4%	48.2%	942	58.7%	56.7%	422	26.3%	80.7%	203	12.6%	85.8%
	No	42	4.6%	51.8%	718	80.3%	43.3%	101	11.3%	19.3%	34	3.8%	14.2%
Posees Computador	Si	70	5.8%	87.8%	395	32.3%	23.8%	523	42.7%	100.0%	236	19.3%	100.0%
	No	10	0.8%	12.2%	1265	99.2%	76.2%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Posees Refrigerador	Si	43	1.9%	53.2%	1440	64.2%	86.7%	523	23.3%	100.0%	236	10.5%	100.0%
	No	38	14.6%	46.8%	220	85.4%	13.3%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Posees internet	Si	39	4.4%	48.4%	262	29.8%	15.8%	394	44.7%	75.2%	186	21.1%	78.8%
	No	41	2.6%	51.6%	1398	86.3%	84.2%	130	8.0%	24.8%	50	3.1%	21.2%
Posees cocina	Si	59	2.4%	73.6%	1636	66.7%	98.5%	523	21.3%	100.0%	236	9.6%	100.0%
	No	21	46.1%	26.4%	25	53.9%	1.5%	0	0.0%	0.0%	0	0.0%	0.0%
Posees automóvil	Si	13	1.5%	16.0%	324	37.1%	19.5%	385	44.0%	73.6%	152	17.4%	64.4%
	No	67	4.1%	84.0%	1336	82.2%	80.5%	138	8.5%	26.4%	84	5.2%	35.6%
Posees equipo de sonido	Si	59	3.1%	73.4%	1178	61.4%	71.0%	471	24.5%	89.9%	211	11.0%	89.4%
	No	21	3.7%	26.6%	482	83.0%	29.0%	53	9.1%	10.1%	25	4.3%	10.6%

En cuanto a las variables empleadas para calcular la clase social (ver Tabla 27), podemos observar que los porcentajes más altos de casi todas las variables, que permitieron calcular

la clase social de las familias de los estudiantes de nuestro estudio, se concentran en la clase social *media baja*, a excepción la posesión de bienes y servicios (ordenador, automóvil, internet, etc.), que es propia de la clase *media-alta*, y el nivel superior de educación para los padres, que es característico de la clase social *alta*.

La clase social ha mostrado ser una variable muy relacionada con muchas de las características de nuestra muestra; así al relacionar la clase social (ver tabla 26) con el entorno de las escuelas, podemos apreciar que la clase social media-baja es mucho más frecuente en el entorno rural (82.8%) que en el urbano (54.7%), mientras que en el caso de la clase media-alta ocurre lo contrario (10.3% frente al 28.5%). Una prueba chi-cuadrado confirmó la significación estadística de esta asociación entre entorno y clase social (chi-cuadrado=233.337; g.l.=3;  $p<.001$ ).

Tabla 27.  
Asociación entre la clase social del estudiante y entorno del centro

Clase social	Entorno de la escuela								
	Urbano			Rural			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
<b>Baja</b>	44	56.4%	3.1%	34	43.6%	3.4%	79	100.0%	3.2%
<b>Media-baja</b>	787	48.1%	54.7%	848	51.9%	82.8%	1635	100.0%	66.4%
<b>Media-alta</b>	410	79.6%	28.5%	105	20.4%	10.3%	515	100.0%	20.9%
<b>Alta</b>	199	84.5%	13.8%	36	15.5%	3.6%	235	100.0%	9.5%
<b>Total</b>	1440	58.5%	100.0%	1024	41.5%	100.0%	2464	100.0%	100.0%

Asimismo, también se encontraron asociaciones significativas entre clase social y edad (chi-cuadrado=33.014; g.l.=6;  $p<.001$ ), de tal modo que entre los estudiantes de menor edad (entre 9 y 10 años) se da una presencia mayor de la esperada de la clase social alta, mientras que en los estudiantes de edad intermedia (entre 11 y 12 años) se da una presencia mayor de la esperada de la clase media-alta, y en los estudiantes de mayor edad (entre 13 y 15 años) se da la clase media-baja en mayor medida de lo esperado. Por lo que respecta a la relación entre clase social y región (Chi-cuadrado = 29.91; g.l.=6;  $p<.001$ ), se dio una presencia mayor de la esperada para las clases baja, media-alta y alta en la región Sierra, y para la clase media-baja en las regiones Costa y Oriente.

Finalmente, también se encontró asociación entre la clase social y el tipo de familia (Chi-cuadrado = 18.223; g.l.=9;  $p<.05$ ), con una frecuencia mayor de la esperada para la clase baja entre las familias monoparentales, para la clase media-alta entre las familias nucleares, y para la clase alta, entre las familias extensas. Estos resultados vienen a indicar condiciones menos favorables para aquellos estudiantes provenientes de un entorno rural, de la región Costa u Oriente, y/o de familias monoparentales, y condiciones más favorables para los estudiantes procedentes de un entorno urbano, de la región Sierra, y de familias nucleares o extensas. La clase social media-baja, por su parte, parece estar relacionada con mayor fracaso escolar, por cuanto esta clase social se da en mayor medida de lo esperado entre los estudiantes de mayor edad (repetidores o de ingreso tardío).

### 7.1.3. Características de los docentes

La muestra de 224 docentes estuvo conformada por un 40.6% de hombres y un 59.4% de mujeres, datos que se asemejan a los correspondientes a la población total de los docentes del país, donde el 68.4% son de sexo femenino y el 31.6% de sexo masculino. Además, ésta es una de las variables educativas en las que históricamente existe un predominio de la mujer. En cuanto a la edad de los docentes, el 8.9% tiene 30 años o menos, el 24.8% entre 31 y 40 años, el 28.7% entre 41 y 50 años, el 28.8% entre 51 y 60 años, mientras que el 7.1% tiene más de 60 años.

En relación a los años de experiencia docente la mayoría de profesorado posee una edad que se sitúa entre los 51-60 (28.8%) y los 41-50 años (27.7%) lo que se corresponde de una media de experiencia docente entre los 11-25 años (39.6%) y los 26-40 años (35.5%). Como sería de esperar, se observa una relación directa entre edad y años de experiencia docente (ver Tabla 28) con una asociación significativa (Chi-cuadrado=265.83; g.l.=12;  $p<.001$ ) donde, a mayor edad mayor años de experiencia docente.

Con respecto al nivel de estudios, el 34.7% tienen título de profesor, el 55.7% son licenciados, el 4.7% poseen título de magister, el 3.3% título de doctor de tercer nivel, el 0.8% son únicamente bachilleres, el 0.36% poseen un diplomado, en tanto que el 0.6% son egresados de tercer nivel. Esta característica se orienta por los requerimientos que

hasta el momento se establecen desde la política educativa, donde el docente de educación básica para su ingreso al magisterio requiere como título el de profesor o licenciado y que por su puesto la formación continua de los docentes en diplomados y maestría se establece también como criterio de evaluación para la promoción.

Tabla 28.  
Asociación entre edad y experiencia del docente.

Edad		Años de experiencia docente				
10 años o menos		11 a 25 años	26 a 40 años	41 años o mas	Total	
30 años o menos	N	20	0	0	0	20
	% fila	97.7%	1.1%	0.0%	0.0%	100.0%
	% col.	38.6%	0.3%	0.0%	0.0%	8.9%
31 a 40 años	N	27	29	0	0	56
	% fila	47.8%	52.2%	0.0%	0.0%	100.0%
	% col.	52.7%	32.8%	0.0%	0.0%	24.8%
41 a 50 años	N	4	50	10	0	64
	% fila	6.5%	77.5%	16.0%	0.0%	100.0%
	% col.	8.3%	56.3%	12.9%	0.0%	28.7%
51 a 60 años	N	0	7	56	1	64
	% fila	0.4%	11.2%	86.1%	1.9%	100.0%
	% col.	0.5%	8.2%	69.8%	25.8%	28.8%
61años o más	N	0	0	13	3	16
	% fila	0.0%	0.0%	79.3%	20.7%	100.0%
	% col.	0.0%	0.0%	16.0%	69.4%	7.1%
Total	N	50	86	78	5	220
	% fila	22.5%	39.6%	35.5%	2.1%	100.0%
	% col.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Además, como se puede observar en la Figura 11, se evidencia que el nivel de formación de los docentes ha ido deteriorándose en los últimos años, hasta el punto de que las cifras actuales se parecen más a las de hace más de 30 años que a las existentes hace 10 ó 20 años. El nivel de formación de los docentes empezó a mejorar hace 30 años (1985), cuando se consiguió un mayor porcentaje de licenciados (título de mayor nivel) que de profesores (título de menor nivel), invirtiendo así la tendencia de años anteriores, y manteniendo el incremento de licenciados y decremento de profesores hasta hace aproximadamente 20 años. Sin embargo, a partir de este momento esta tendencia se ha invertido, de tal modo que el porcentaje de profesores ha ido aumentando, en tanto que el porcentaje de licenciados ha ido disminuyendo. De igual forma, el porcentaje de doctores de tercer nivel ha ido disminuyendo hasta llegar a cero, puesto que las universidades ya no ofertan este título.

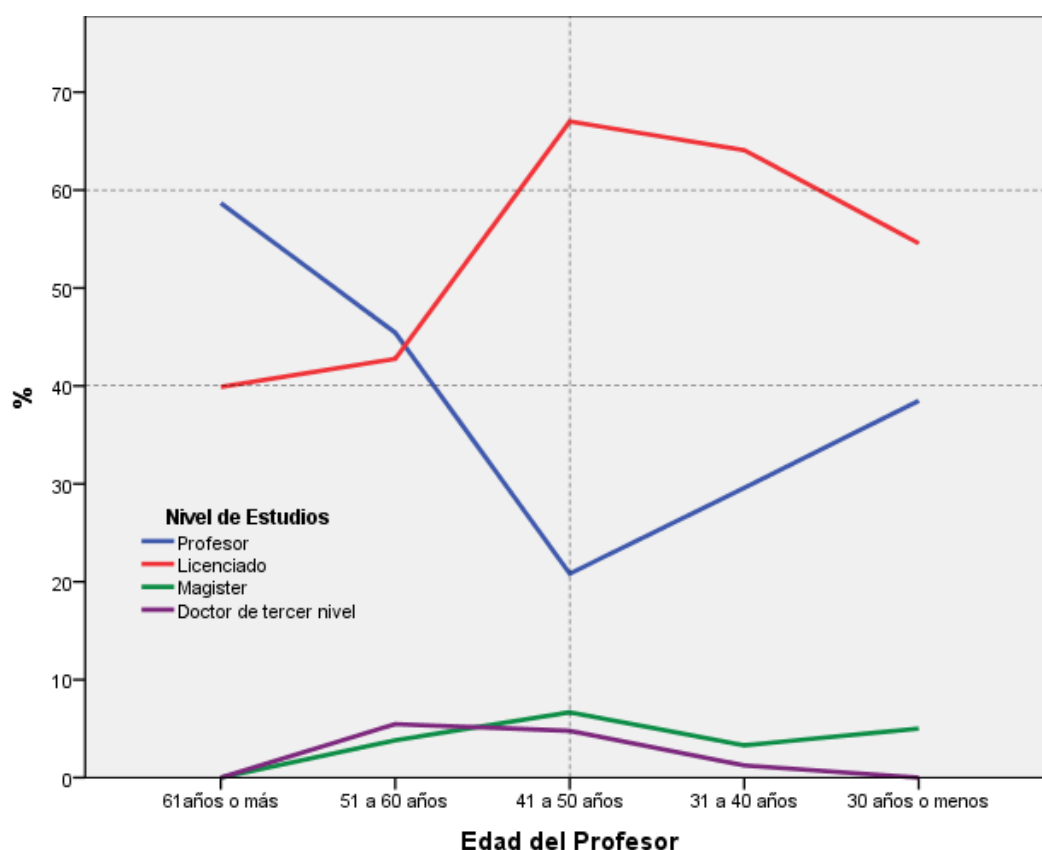


Figura 11. Distribución de la muestra de docentes en relación a la edad y el nivel de estudios

El nivel de estudios de los docentes no está relacionado con el tipo de centro en el que imparten docencia ( $\chi^2=6.075$ ; g.l.=12; n. s.), por lo que no existe una mejor formación de los docentes para centros privados que para centros fiscales o fiscomisionales (públicos).

En cuanto al entorno al cual pertenecen los docentes y el tipo de centro educativo en el que trabajan (ver Tabla 29) existe una mayor concentración de docentes que trabajan en instituciones fiscales (75.7%) que, a su vez, se encuentran localizadas mayoritariamente en la zona rural (59.8%); en tanto que los docentes que trabajan en las instituciones fiscomisionales son una minoría (6.4%), y sus centros se localizan mayoritariamente en zonas urbanas (77.8%). Por último, los docentes que laboran en instituciones particulares representan el 17.9% del total, y están localizados mayoritariamente en la zona urbana (89.9%).

Tabla 29.  
*Tipo de centro y entorno donde trabajan los docentes.*

Tipo de centro educativo	Entorno								
	Urbano			Rural			Total		
	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.	N	% fila	% col.
<b>Fiscal</b>	68	40.2%	59.1%	101	59.8%	93.3%	170	100.0%	75.7%
<b>Fiscomisional</b>	11	77.8%	9.6%	3	22.2%	2.9%	14	100.0%	6.4%
<b>Particular</b>	36	89.9%	31.3%	4	10.1%	3.7%	40	100.0%	17.9%
<b>Total</b>	115	51.5%	100.0%	109	48.5%	100.0%	224	100.0%	100.0%

## 7.2. El clima escolar de aula en el contexto de las escuelas ecuatorianas

Los resultados que se describen a continuación parten del segundo objetivo propuesto en nuestra investigación: *“Identificar las características y los factores del clima escolar de aula, desde las percepciones de estudiantes y profesores”*.

Las puntuaciones brutas en clima escolar de aula obtenidas con nuestra muestra fueron convertidas en puntuaciones T de media 50 y desviación típica 10, empleando para ello el baremo proporcionado por la versión española de la escala CES (Moos y Trickett, 1989).

### 7.2.1. El clima de aula desde la percepción de estudiantes

En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes de manera global sobre el clima social escolar, la media es de 56.03 con una desviación típica de 4.46. Como puede apreciarse en la Figura 12, la distribución es marcadamente asimétrica negativa, con pocas puntuaciones bajas.

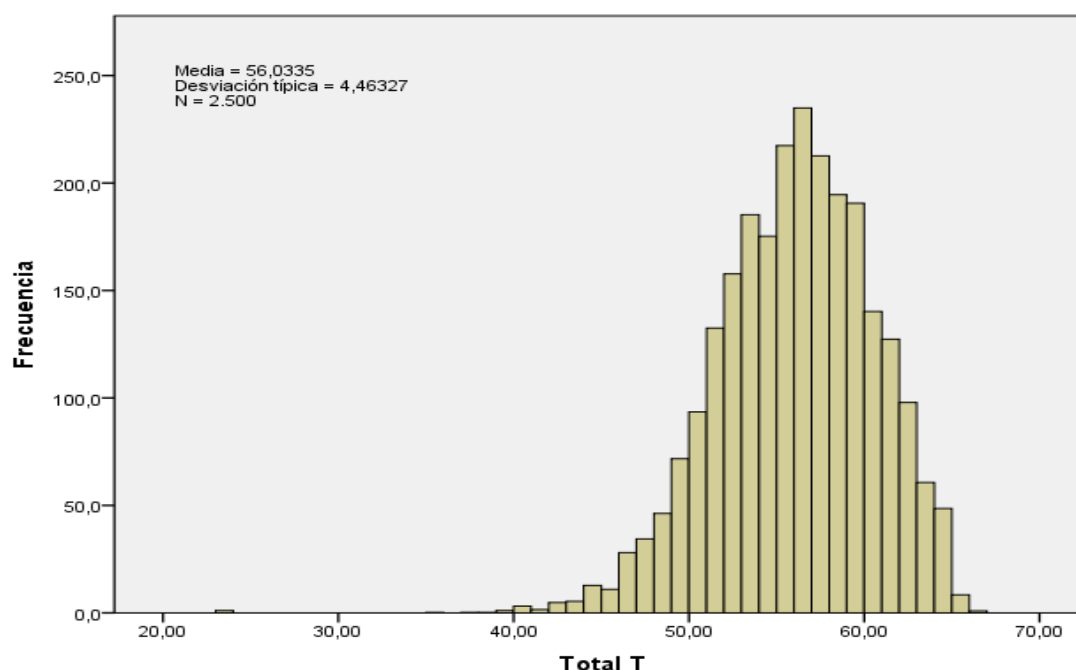


Figura 12. Distribución de las percepciones que tienen del clima de aula los estudiantes.

En cuanto a las distintas dimensiones de la escala CES, se puede observar (ver Tabla 30) que las puntuaciones medias son, en todos los casos, elevadas. Más concretamente, se observa que la dimensión de *cambio* tiene la media más alta (58.61), en tanto que la *estabilidad* tiene la media más baja (52.78), estos resultados a criterio de los estudiantes evidencian una marcada innovación y variedad en las actividades de clase, sin embargo requieren de una mayor claridad en cuanto al cumplimiento de los objetivos que se proponen en el aula y a un mejor y adecuado funcionamiento y organización de la misma. Así también, los datos de desviación típica, que en todos los casos son inferiores a 10, nos muestran, asimismo, que no sólo la tendencia central de nuestros resultados no coincide con la escala de las puntuaciones T, sino que tampoco su dispersión se ajusta a la misma.

Tabla 30.

*Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibido por los estudiantes.*

Dimensiones del CES	Media	d.t
Relaciones T	55.36	6.29
Autorrealización T	57.38	6.81
Estabilidad T	52.78	5.18
Cambio T	58.61	6.83
Total T	56.03	4.46



En relación con las subescalas (ver Tabla 31), se observa que las subescalas de *competitividad* y de *implicación* son las que tienen las medias más altas con valores de 59.34 y 59.02 respectivamente, mientras que el *control* tiene la media más baja con un valor de 50.09. Estos resultados, muestran que nuestros estudiantes valoran en gran medida el esfuerzo por lograr buenas calificaciones para lo cual se interesan y participan en las actividades que se proponen en el aula; este criterio en cierta manera es positivo puesto que desarrollan habilidades de responsabilidad, compromiso; sin embargo es también importante fortalecer valores de cooperación, ayuda, afiliación, solidaridad y cambiar de cierta manera la tendencia a estudiar por el simple reconocimiento personal de tener una buena nota. Asimismo, los estudiantes perciben que el control en cuanto a disciplina en el aula no es estricto y que las normas y reglas establecidas no se cumplen.

Tabla 31.  
Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los estudiantes.

Subescalas del CES	Media	d.t
Implicación T	59.02	9.22
Afiliación T	54.00	8.25
Ayuda T	53.07	6.34
Tareas T	55.42	8.59
Competitividad T	59.34	8.89
Organización T	56.60	8.25
Claridad T	51.66	7.64
Control T	50.09	8.21
Innovación T	58.61	6.83
Total T	56.03	4.46

A continuación, se comprobó la existencia de diferencias en las puntuaciones globales en la escala CES en función de diversos factores, tales como la edad, el sexo, la clase social, el tipo de familia, la región o el entorno. No se encontraron diferencias en función de la edad ( $F=0.225$ ; g.l.=2.9097; n. s.), pero sí en función del sexo de los estudiantes ( $F=7.851$ ; g.l.=1.9098;  $p<.01$ ), siendo significativamente superior la media de las niñas (55.92) a la de los niños (55.63), aunque la diferencia entre ambas medias es poco relevante, se puede decir que las niñas valoran de mejor manera el clima de aula.

En cuanto a la clase social, también se encontraron diferencias significativas en el clima escolar percibido ( $F=13.618$ ; g.l.=3. 9096;  $p<.001$ ). La observación de medias mostró que la media mayor correspondió a los estudiantes de clase media-baja (56), y la menor, a los de clase baja (55.12), situándose en valores intermedios los estudiantes de clase media-alta (55.48) y alta (55.37); al igual que en el caso anterior, aunque existen diferencias significativas en función de la clase social, éstas son escasas, puesto que las medias son muy semejantes; sin embargo, se puede destacar que el clima de aula es percibido de manera más positiva por los estudiantes de clase media-baja.

Por lo que se refiere al tipo de familia, también se encontraron diferencias significativas en la evaluaciones del clima escolar ( $F=5.525$ ; g.l.=3. 9096;  $p<.01$ ). Al igual que en los casos anteriores, las diferencias entre medias, aunque significativas, fueron muy pequeñas (Nuclear=55.94; Extensa=55.53; Monoparental=55.74; Otras=55.98), destacando sin embargo, que los estudiantes provenientes de familias nucleares perciben de mejor manera el clima escolar de aula.

Por lo que se refiere a la región, se encontraron de nuevo diferencias significativas ( $F=50.457$ ; g.l.=2. 9097;  $p<.001$ ). La observación de las medias mostró resultados ligeramente menos favorables para la región Oriente (54.7), frente a las regiones Costa (56.38) y Sierra (55.82). Por último, en cuanto al entorno, también se encontraron diferencias significativas en el clima escolar ( $F=6.583$ ; g.l.=1. 9034;  $p<.05$ ). Las medias observadas mostraron resultados ligeramente menos favorables para el entorno urbano (55.7) frente al entorno rural (55.94). En consecuencia el clima de aula es percibido de mejor manera por los estudiantes de la región Sierra y en el entorno rural.

Como resumen de los resultados obtenidos, se aprecia un claro sesgo por parte de los estudiantes, con puntuaciones elevadas en casi todas las dimensiones y subescalas del CES, con una baja variabilidad, que da lugar a una distribución marcadamente asimétrica negativa. Así pues, este sesgo tiende a sobrevalorar la calidad del clima escolar de aula por parte de los estudiantes. Probablemente debido a ello, aunque se han encontrado diferencias significativas en la percepción del clima escolar en función de distintos factores (sexo, clase social, tipo de familia, región y entorno), estas diferencias son de escasa entidad, por lo que la sobrevaloración de las puntuaciones de clima escolar es generalizada en todos los estratos de nuestra muestra.

### 7.2.2. El clima de aula desde la percepción de docentes

De igual manera, en cuanto a la percepción que tienen los docentes de manera global sobre el clima social escolar (ver Figura 13), la media es de 56.23 con una desviación típica de 3.60. Así pues, al igual que en el caso de los estudiantes, la distribución de las percepciones que tienen del clima de aula los docentes también es marcadamente asimétrica negativa, aunque más leptocúrtica, debido a la baja dispersión en los datos.

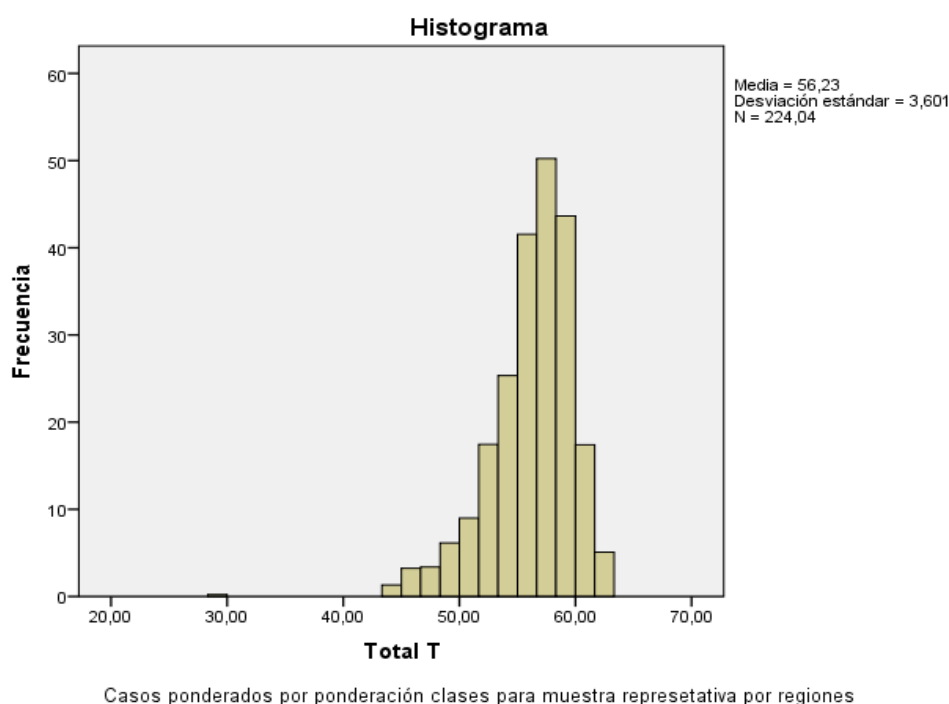


Figura 13. Distribución de las percepciones que tienen del clima de aula los docentes.

En relación al análisis descriptivo de la percepción que tienen los docentes en cuanto a las dimensiones, en la Tabla 32, se puede observar que las puntuaciones medias son elevadas en general, y las desviaciones típicas están, en todos los casos, por debajo de 10.

Se observa también, que la dimensión de *cambio* tiene la media más alta (60.36), en tanto que la dimensión de *estabilidad* tiene la media más baja (51.55). Como podemos apreciar en estos resultados, los docentes al igual que los estudiantes (analizados en el apartado anterior 7.2.1.) valoran de manera más positiva el cambio y la innovación de

las actividades del aula y asimismo sienten la necesidad de mejorar la organización, el funcionamiento y tener claros objetivos para el trabajo en el aula.

Tabla 32.

*Puntuaciones medias de las dimensiones del CES percibidas por los docentes.*

Dimensiones del CES	Media	d.t.
Relaciones T	54.26	5.01
Autorrealización T	58.76	6.65
Estabilidad T	51.55	4.55
Cambio T	60.36	5.70
Total T	56.23	3.60

En cuanto a las puntuaciones en las distintas subescalas, (ver Tabla 33) se puede observar el mismo fenómeno. La subescala de *competitividad* es la que tiene la media más alta con valor de 62.90, mientras que la *ayuda* tiene la media más baja (46.74). El primer resultado coincide con las percepciones de los estudiantes, que también asignaron la media más alta a la subescala de *competitividad*, pero en el caso de la subescala de *ayuda*, los docentes muestran una media bastante menor que los estudiantes (53.07). Así pues, ambos colectivos perciben un ambiente competitivo en el aula, aunque los docentes lo perciben en mayor medida que los estudiantes. Sin embargo, en lo que respecta al grado de apoyo que el docente presta a los estudiantes, éstos perciben más apoyo del que manifiestan los propios docentes.

Tabla 33.

*Puntuaciones medias de las subescalas del CES percibidas por los docentes.*

Subescalas del CES	Media	d.t.
Implicación T	58.47	5.19
Afiliación T	57.57	5.76
Ayuda T	46.74	8.76
Tareas T	54.62	8.62
Competitividad T	62.90	8.19
Organización T	53.25	7.80
Claridad T	50.07	4.80
Control T	51.34	9.07
Innovación T	60.36	5.70
Total T	56.23	3.60

En resumen, los resultados obtenidos indican una buena valoración general del clima de aula por parte de los docentes, con medias superiores a 50 en todos los casos, aunque con desviaciones típicas muy pequeñas, lo que nos indica que existe gran acuerdo entre los profesores en cuanto a sus respuestas.

### 7.2.3. Comparación entre las percepciones del clima escolar de los profesores y del aula

Antes de llevar a cabo la comparación de las percepciones del clima escolar del aula, se comprobó si existían diferencias en dichas percepciones en función del tipo de centro considerado (fiscal, Fiscomisional o particular). Para ello, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariado, tomando como variables dependientes las percepciones, tanto de profesores como de aula, y como factor fijo el tipo de centro. Los resultados no mostraron diferencias entre centros, tanto para las percepciones de los docentes como para las de los estudiantes ( $F=1,007$ ; g.l.=4, 220; n. s.).

Al analizar la asociación que existe en cuanto a la percepción que tienen los docentes y el aula sobre el clima escolar (ver Tabla 34), se puede establecer que existe una relación baja, aunque estadísticamente significativa ( $p<.05$ ) entre la percepción de ambos grupos, estos análisis vuelven a confirmar que la dimensión de *estabilidad* en cuanto a la organización, funcionamiento y objetivos de aula sigue siendo la menos apreciada por parte de estudiantes como de profesores.

Tabla 34.  
Correlaciones de las dimensiones clima escolar percibido por los docentes y por el aula.

Dimensiones del CES	N	Correlación	Sig.
Relaciones T y Relaciones T clase	224	.260	.000
Autorrealización T y Autorrealización T clase	224	.279	.000
Estabilidad T y Estabilidad T clase	224	.197	.003
Cambio T y Cambio T clase	224	.208	.002

Situación similar se presenta en las subescalas (ver Tabla 35) que mantienen un grado de asociación bajo, pero estadísticamente significativo, siendo la *organización* de las tareas la que tiene el grado de asociación más alto (.270) entre la percepción que tienen

los dos grupos, en tanto que la *competitividad* presenta el grado de asociación más bajo (.152). No obstante, donde existe un mayor grado de relación (.328) es en el marco global sobre la percepción del clima escolar que tienen los docentes y el aula.

Tabla 35.

*Correlaciones de las subescalas del clima escolar percibido por los docentes y por el aula.*

Subescalas del clima escolar CES	N	Correlación	Sig.
Implicación T y Implicación T clase	224	.224	.001
Afiliación T y Afiliación T clase	224	.246	.000
Ayuda T y Ayuda T clase	224	.234	.000
Tareas T y Tareas T clase	224	.205	.002
Competitividad T y Competitividad T clase	224	.152	.023
Organización T y Organización T clase	224	.270	.000
Claridad T y Claridad T clase	224	.173	.010
Control T y Control T clase	224	.236	.000
Innovación T y Innovación T clase	224	.208	.002
Total T y Total T clase	224	.328	.000

Al realizar un análisis de varianza para comprobar si existen diferencias en la percepción del clima escolar que tiene el docente y la percepción del aula se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas entre la percepción de ambos grupos, es decir, que la percepción del docente no es igual a la percepción del aula ( $F=36.750$ ; g.l.=1. 112;  $p<.001$ ). No obstante, al realizar las pruebas de contraste se evidencia que las medias del clima escolar desde la percepción del docente y del aula son bastante similares; así, la puntuación media del CES por parte de los docentes es de 56.14 en tanto que por parte del aula es de 59.50.

Si tenemos en cuenta la edad del docente (o, lo que es lo mismo, su experiencia), no se encuentran diferencias significativas en la percepción del clima de aula, tanto para los docentes como para los estudiantes ( $F=0.706$ ; g.l.=8. 210; n. s.), aunque la observación de las medias revela una tendencia a medias ligeramente más altas a medida que aumenta la edad del docente, tanto para las percepciones de docentes como para las de estudiantes.

Por lo que respecta a la formación académica del docente y el clima escolar, tampoco en este caso se encontraron diferencias significativas, tanto para el caso de docentes y estudiantes ( $F=1.180$ ; g.l.=10. 214; n. s.). Tampoco el número de estudiantes por aula influyó en las percepciones del clima social de docentes ni de estudiantes ( $F=0.004$ ; g.l.=1. 111; n. s.). Un análisis de correlación confirmó la no existencia de relaciones entre el número de estudiantes por aula y las percepciones del clima escolar de docentes ( $r=.041$ ; n. s.) ni del aula ( $r=-.038$ ; n. s.).

Por último, se compararon las percepciones del clima escolar de docentes y del aula para cada dimensión y cada subescala del CES, empleando sendas pruebas *t* de Student. Como puede apreciarse en la Tabla 36, se encontraron diferencias muy significativas en todos los casos, excepto para la subescala de *Claridad* ( $t=-1.140$ ; g.l.=223; n. s.). La observación de las medias mostró mejores percepciones del clima escolar por parte del aula frente a los docentes, excepto en el caso de las subescalas de *Afiliación* y *Control*, donde las medias de los docentes fueron superiores a las de los estudiantes (*Afiliación*: 57.57 frente a 55. respectivamente; *Control*: 51.34 frente a 48.24, respectivamente). Por tanto, los resultados expresan que los estudiantes perciben de manera más positiva la implicación, la ayuda, el desarrollo de tareas, la competitividad, la claridad en las normas y reglas, la organización del aula y la innovación en las actividades que se llevan a cabo en el aula; mientras que los docentes perciben positivamente mejor a la amistad que tienen los estudiantes entre ellos y al control que los docentes ejercen en cuanto a la disciplina en el aula.

Tabla 36.

*Diferencias de medias de las dimensiones y subescalas del clima escolar desde la percepción de docentes y del aula.*

Dimensiones del clima escolar	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.
	d.t.	e.t. media	95% Intervalo de confianza para la dife- rencia					
			Inferior	Superior				
Implicación	-5.79579	11.64921	.77828	-7.32952	-4.26206	-7.447	223	.000
Afiliación	2.57806	9.46775	.63254	1.33154	3.82458	4.076	223	.000
Ayuda	-6.68097	10.45058	.69820	-8.05688	-5.30505	-9.569	223	.000
Tareas	-3.76802	12.66210	.84595	-5.43510	-2.10093	-4.454	223	.000
Competitividad	-2.30947	12.74406	.85143	-3.98735	-.63160	-2.712	223	.007
Organización	-6.49807	11.23027	.75029	-7.97664	-5.01951	-8.661	223	.000
Claridad	-.65046	8.54382	.57081	-1.77534	.47441	-1.140	223	.256
Control	3.09871	10.74591	.71793	1.68391	4.51351	4.316	223	.000
Innovación	-4.43431	8.77611	.58633	-5.58977	-3.27886	-7.563	223	.000
Relaciones	-3.29957	8.36089	.55859	-4.40035	-2.19878	-5.907	223	.000
Autorrealización	-3.03875	9.49894	.63462	-4.28937	-1.78812	-4.788	223	.000
Estabilidad	-1.34994	6.53134	.43636	-2.20985	-.49003	-3.094	223	.002
Cambio	-4.43431	8.77611	.58633	-5.58977	-3.27886	-7.563	223	.000
Total	-3.03064	5.80260	.38767	-3.79461	-2.26668	-7.818	223	.000

En resumen, los resultados obtenidos muestran una relación baja, aunque significativa, entre las percepciones del clima que tienen los docentes y el aula. Se aprecia una tendencia general por parte del aula a valorar el ambiente más positivamente que los profesores. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas en las percepciones de docentes ni de aula en función de la experiencia del profesor, ni de su formación, ni del número de estudiantes por aula.

### 7.3. Evaluación del desempeño del docente de educación básica

Los siguientes análisis responden al tercer objetivo de investigación que pretendía “Evaluar el desempeño de los docentes, a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, e identificar su relación con el clima de aula”.



### 7.3.1. Desempeño de los docentes

Los resultados de las 224 aulas evaluadas muestran que en el 21% de las mismas, el desempeño docente es excelente, mientras que en el 40.4% el desempeño de los docentes es muy bueno, en el 32.6% es bueno, mientras que en un porcentaje muy bajo (6%), el desempeño de los docentes es considerado insatisfactorio. Por tanto, como podemos deducir en un 40% los maestros de la muestra están por debajo de los rangos de excelencia y muy bueno y por tanto, requieren de procesos de capacitación y formación continua para alcanzar las competencias necesarias para su práctica educativa.

Sin embargo, como puede apreciarse en la Tabla 37, hay grandes diferencias entre las calificaciones globales del desempeño docente y las evaluaciones individuales realizadas por estudiantes (heteroevaluación), docentes (autoevaluación) y evaluadores externos (coevaluación).

Se observa que la mayor discrepancia se da en el caso de las autoevaluaciones y coevaluaciones, donde las calificaciones son mucho más generosas. Así, la calificación “Excelente” es la más frecuente, tanto en el caso de las autoevaluaciones (35%) como de las coevaluaciones (30.9%). Sin embargo, en el caso de la evaluación realizada por los estudiantes, la calificación más frecuente es la de “Muy bueno” (40.4%). En general, puede apreciarse una tendencia a obtener mejores autoevaluaciones que coevaluaciones, y mejores coevaluaciones que heteroevaluaciones, lo que viene a indicar que los profesores se ven a sí mismos como más competentes de lo que los ven los observadores externos (pares académicos) y sus estudiantes.

Finalmente, la comparación entre las evaluaciones del desempeño docente, por un lado, y las autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, por el otro, pone de manifiesto que la distribución de las calificaciones es muy diferente. Las calificaciones del desempeño docente muestran una distribución más equilibrada, con un menor porcentaje de calificaciones “Insatisfactorio” y “Excelente”, y un mayor porcentaje de calificaciones “Bueno” o “Muy bueno”. Por su parte, las autoevaluaciones y las coevaluaciones muestran una distribución muy asimétrica, con porcentajes que crecen rápidamente desde la calificación “Insatisfactorio”, para alcanzar el máximo en la calificación “Excelente”;

las heteroevaluaciones, también, muestran un patrón similar, salvo que entre las calificaciones “Muy Bueno” y “Excelente” se produce un descenso, en lugar de un aumento. Estos resultados, confirman la necesidad de implementar modelos de evaluación de los desempeños del docente integrales y transparentes.

Tabla 37.

*Puntuaciones medias de la evaluación del desempeño docente*

Criterios de evaluación	Autoevaluación		coevaluación		heteroevaluación		Desempeño docente	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Insatisfactorio	21	9.4	24	10.7	23	10.4	14	6.0
Bueno	62	27.9	67	29.9	67	29.7	73	32.6
Muy bueno	62	27.7	64	28.4	74	33.2	90	40.4
Excelente	78	35.0	69	30.9	60	26.7	47	21.0
Insatisfactorio	224	100.0	224	100.0	224	100.0	224	100.0

A continuación, se calcularon las correlaciones existentes entre las puntuaciones de autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y desempeño docente (ver Tabla 38). Puede apreciarse que el desempeño docente está más relacionado con las puntuaciones de coevaluación ( $r=.855$ ;  $p<.001$ ) y heteroevaluación ( $r=.784$ ;  $p<.001$ ) que con las puntuaciones de autoevaluación ( $r=.416$ ;  $p<.001$ ). Este grado de relación viene determinado por el peso relativo de las evaluaciones, de tal modo que la relación es más estrecha con aquellas evaluaciones que tienen más peso en la puntuación final en desempeño docente (.15 para coevaluación; .12 para heteroevaluación; .05 para autoevaluación).

Por lo que se refiere a las correlaciones entre las distintas evaluaciones, las más relacionadas son la coevaluación y la heteroevaluación ( $r=.407$ ;  $p<.001$ ), mientras que éstas tienen una relación mucho más débil con la autoevaluación (autoevaluación-coevaluación:  $r=.177$ ;  $p<.001$ ; autoevaluación-heteroevaluación:  $r=.198$ ;  $p<.01$ ). Así pues, las evaluaciones realizadas por estudiantes y observadores externos están bastante relacionadas entre sí, mientras que las evaluaciones realizadas por los propios docentes guardan poca relación con éstas.

Tabla 38.

Correlaciones de las puntuaciones de auto, co, hetero evaluación y desempeño docente.

	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación	Desempeño docente
<b>Autoevaluación</b>	<b>r Pearson</b>	1	.177**	.198**
	<b>Sig. (bilateral)</b>		.008	.003
	<b>N</b>	224	224	224
<b>Coevaluación</b>	<b>r Pearson</b>	.177**	1	.407**
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.008		.000
	<b>N</b>	224	224	224
<b>Heteroevaluación</b>	<b>r Pearson</b>	.198**	.407**	1
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.003	.000	
	<b>N</b>	224	224	224
<b>Desempeño docente</b>	<b>r Pearson</b>	.416**	.855**	.784**
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.000	.000	.000
	<b>N</b>	224	224	224

Así pues, aunque partimos de autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones sesgadas y asimétricas, el proceso de ponderación en función del percentil 95 da lugar a unas calificaciones definitivas menos sesgadas y más simétricas. Estas calificaciones se relacionan más claramente con las coevaluaciones y heteroevaluaciones que con las autoevaluaciones, debido a la diferente ponderación aplicada a cada una. Asimismo, estas últimas resultan ser las evaluaciones más discrepantes con el resto, con una tendencia a puntuar más alto, un mayor sesgo en las puntuaciones, y un menor grado de relación con heteroevaluaciones y coevaluaciones. Quizá estos resultados se explican desde una concepción de la evaluación del desempeño docente de carácter punitivo y funcional.

### 7.3.2. Desempeño docente y clima de aula

Por lo que se refiere a la relación existente entre el desempeño docente y el clima de aula percibido por los profesores, en la Tabla 39, se aprecia una correlación significativa, aunque baja con la puntuación global del clima escolar ( $r=.165$ ;  $p<.05$ ). En cuanto a las subescalas del CES, únicamente se encontró una correlación significativa entre el desempeño docente y la subescala de *Afiliación* ( $r=.205$ ;  $p<.01$ ). Esta escasa relación se debe probablemente al hecho de que las respuestas de los docentes tienen poco peso en la puntuación final de su desempeño, por lo que no es de esperar una relación muy estrecha entre éste y las percepciones del clima de aula de los docentes.

## ESTUDIO EMPÍRICO

Tabla 39.

Correlaciones del desempeño docentes y las subescalas del CES desde las percepciones de los docentes.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1. Desempeño docente</b>	r de Pearson	1										
	Sig. bilateral											
	N	224										
<b>2. Implicación</b>	r de Pearson	.123	1									
	Sig. bilateral	.066										
	N	224	224									
<b>3. Afiliación</b>	r de Pearson	.205**	.503**	1								
	Sig. bilateral	.002	.000									
	N	224	224	224								
<b>4. Ayuda</b>	r de Pearson	-.006	.310**	.305**	1							
	Sig. bilateral	.929	.000	.000								
	N	224	224	224	224							
<b>5. Tareas</b>	r de Pearson	.002	.129	.150*	-.024	1						
	Sig. bilateral	.973	.053	.025	.720							
	N	224	224	224	224	224						
<b>6. Competitividad</b>	r de Pearson	.093	.279**	.389**	.084	.251**	1					
	Sig. bilateral	.164	.000	.000	.210	.000						
	N	224	224	224	224	224	224					
<b>7. Organización</b>	r de Pearson	.108	.407**	.387**	.100	.236**	.236**	1				
	Sig. bilateral	.108	.000	.000	.136	.000	.000					
	N	224	224	224	224	224	224	224				
<b>8. Claridad</b>	r de Pearson	.109	.295**	.360**	.148*	.151*	.317**	.253**	1			
	Sig. bilateral	.104	.000	.000	.026	.024	.000	.000				
	N	224	224	224	224	224	224	224	224			
<b>9. Control</b>	r de Pearson	-.004	-.029	-.061	-.132*	.137*	.182**	-.061	.119	1		
	Sig. bilateral	.955	.665	.363	.048	.041	.006	.363	.075			
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224		
<b>10. Innovación</b>	r de Pearson	.126	.322**	.445**	.268**	-.019	.108	.153*	.165*	-.088	1	
	Sig. bilateral	.061	.000	.000	.000	.778	.106	.022	.013	.191		
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	
<b>11. CES Total</b>	r de Pearson	.165*	.639**	.727**	.387**	.412**	.615**	.519**	.505**	.188**	.643**	1
	Sig. bilateral	.013	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.005	.000	
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel 0.05 bilateral).

En lo que respecta a la correlación existente entre el desempeño docente y la percepción de los docentes sobre las dimensiones del CES (ver Tabla 39), se puede observar que, además de la relación ya comentada con la puntuación global del CES, sólo se encontró una relación débil, pero estadísticamente significativa, con la dimensión de *Relaciones* ( $r = 0.205$ ;  $p < .01$ ). Al igual que en el caso anterior, la baja relación se debe probablemente al hecho de que las puntuaciones de desempeño docente están más basadas en las evaluaciones hechas por estudiantes y por observadores externos que por las evaluaciones de los propios docentes.

Tabla 40.

*Correlaciones del desempeño docentes y las dimensiones del CES desde las percepciones de los docentes.*

		1	2	3	4	5	6
<b>1. Desempeño docente</b>	r de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	224					
<b>2. Relaciones</b>	r de Pearson	.150*	1				
	Sig. (bilateral)	.025					
	N	224	224				
<b>3. Autorrealización</b>	r de Pearson	.066	.306**	1			
	Sig. (bilateral)	.323	.000				
	N	224	224	224			
<b>4. Estabilidad</b>	r de Pearson	.105	.326**	.420**	1		
	Sig. (bilateral)	.119	.000	.000			
	N	224	224	224	224		
<b>5. Cambio</b>	r de Pearson	.126	.457**	.065	.103	1	
	Sig. (bilateral)	.061	.000	.334	.124		
	N	224	224	224	224	224	
<b>6. CES Total</b>	r de Pearson	.165*	.779**	.660**	.620**	.643**	1
	Sig. (bilateral)	.013	.000	.000	.000	.000	
	N	224	224	224	224	224	224

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

En contraste a lo anterior (ver Tabla 41), cuando calculamos la relación existente entre el desempeño docente y el clima escolar percibido por el aula, encontramos relaciones mucho más claras y significativas que en el caso anterior. Así, se puede observar que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el desempeño docente y las

subescalas de *Implicación* ( $r=.311$ ;  $p<.001$ ), *Afiliación* ( $r=.334$ ;  $p<.001$ ), *Ayuda* ( $r=.361$ ;  $p<.001$ ), *Tareas* ( $r=.173$ ;  $p<.05$ ), *Competitividad* ( $r=.161$ ;  $p<.05$ ), *Organización* ( $r=.256$ ;  $p<.001$ ), *Claridad* ( $r=0.348$ ;  $p<.001$ ), e *Innovación* ( $r=.239$ ;  $p<.001$ ). Sin embargo, no hay correlación entre el desempeño docente y el *Control* ( $r=-.056$ ; n. s.). La razón para estos mejores resultados en el caso de las percepciones del aula se debe, probablemente, al hecho de que las evaluaciones de los estudiantes tienen más peso en las puntuaciones del desempeño docente, por lo que es de esperar que éstas últimas estén más relacionadas con las percepciones del aula que con la percepción de los docentes. Estos resultados destacan la importancia del desempeño docente en relación al clima de aula, es decir la práctica de sus competencias en el aula es fundamental para general un ambiente positivo, de estabilidad, de cambio de buenas relaciones.



Tabla 41.

Correlaciones del desempeño docentes y las subescalas del CES desde la percepción del aula.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1. Desempeño docente</b>	r de Pearson	1										
	Sig.bilateral											
	N	224										
<b>2. Implicación</b>	r de Pearson	,311**	1									
	Sig.bilateral	,000										
	N	224	224									
<b>3. Afiliación</b>	r de Pearson	,334**	,682**	1								
	Sig.bilateral	,000	,000									
	N	224	224	224								
<b>4. Ayuda</b>	r de Pearson	,361**	,516**	,514**	1							
	Sig.bilateral	,000	,000	,000								
	N	224	224	224	224							
<b>5. Tareas</b>	r de Pearson	,173**	,356**	,358**	,210**	1						
	Sig.bilateral	,010	,000	,000	,002							
	N	224	224	224	224	224						
<b>6. Competitividad</b>	r de Pearson	,161*	,265**	,467**	,326**	,286**	1					
	Sig.bilateral	,016	,000	,000	,000	,000						
	N	224	224	224	224	224	224					
<b>7. Organización</b>	r de Pearson	,256**	,725**	,605**	,532**	,373**	,223**	1				
	Sig.bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,001					
	N	224	224	224	224	224	224	224				
<b>8. Claridad</b>	r de Pearson	,348**	,412**	,531**	,452**	,254**	,352**	,342**	1			
	Sig.bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	224	224	224	224	224	224	224	224			
<b>9. Control</b>	r de Pearson	-,056	-,098	-,047	-,108	,035	,102	-,102	,099	1		
	Sig.bilateral	,408	,143	,481	,106	,598	,129	,127	,140			
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224		
<b>10. Innovación</b>	r de Pearson	,239**	,442**	,511**	,404**	,181**	,411**	,319**	,330**	-,069	1	
	Sig.bilateral	,000	,000	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,305		
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	
<b>11. CESE</b>	r de Pearson	,369**	,770**	,821**	,665**	,521**	,632**	,702**	,616**	,094	,723**	1
	Sig.bilateral	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,160	,000	
	N	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224

\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Lo mismo puede decirse en cuanto a la correlación existente entre el desempeño docente y la percepción de los estudiantes sobre las dimensiones del CES. Se puede observar que existen asociaciones estadísticamente significativas entre el desempeño docente y cada una de las dimensiones del CES, así como entre el desempeño docente y la valoración global del CES (ver Tabla 41).

Tabla 42.

*Correlaciones del desempeño docentes y las dimensiones del CES desde la percepción del aula.*

		1	2	3	4	5	6
<b>1. Desempeño docente</b>	r de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	224					
<b>2. Relaciones</b>	r de Pearson	,391**	1				
	Sig. (bilateral)	,000					
	N	224	224				
<b>3. Autorrealización</b>	r de Pearson	,207**	,487**	1			
	Sig. (bilateral)	,002	,000				
	N	224	224	224			
<b>4. Estabilidad</b>	r de Pearson	,276**	,644**	,433**	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000			
	N	224	224	224	224		
<b>5. Cambio</b>	r de Pearson	,239**	,534**	,384**	,302**	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		
	N	224	224	224	224	224	
<b>6. CESP</b>	r de Pearson	,369**	,891**	,724**	,748**	,723**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	224	224	224	224	224	224

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

A continuación, se comprobó el efecto que tenían sobre el desempeño docente factores tales como la experiencia del docente, el tipo de centro, el entorno, o la formación del docente. Para ello, se llevó a cabo un análisis de varianza, tomando la puntuación en desempeño docente como variable dependiente, y los factores fijos comentados, como variables independientes. Asimismo, se introdujo en el análisis la puntuación global en clima escolar como covariable, dada la relación encontrada entre ésta y el desempeño docente. Los resultados no mostraron ningún efecto significativo de ninguno de los factores incluidos ni sus interacciones (ver Tabla 43), siendo la única relación significativa la ya conocida con la percepción global del clima escolar ( $F=10.007$ ; g.l.=1. 78;  $p<.01$ ).



Tabla 43.

Efectos inter-sujetos para el análisis de varianza univariado (variable dependiente: desempeño docente).

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	.733 <sup>a</sup>	34	.022	1.565	.053
Intersección	.095	1	.095	6.922	.010
CES Total	.138	1	.138	10.007	.002
Experiencia	.029	3	.010	.695	.558
Tipo de centro	.009	2	.005	.336	.715
Entorno	.010	1	.010	.706	.403
Formación	.154	5	.031	2.234	.059
Experiencia * Tipo de centro	.007	4	.002	.129	.971
Experiencia * entorno	.008	2	.004	.288	.751
Experiencia * Formación	.089	4	.022	1.610	.180
Tipo de centro * entorno	.005	1	.005	.384	.537
Tipo de centro * Formación	.034	1	.034	2.455	.121
entorno * Formación	.000	2	.000	.015	.985
Experiencia * Tipo de centro * entorno	0.000	0			
Experiencia * Tipo de centro * Formación	.011	2	.005	.388	.680
Experiencia * entorno * Formación	.055	2	.028	2.005	.142
Tipo de centro * entorno * Formación	0.000	0			
Experiencia * Tipo de centro * entorno * Formación	0.000	0			
Error	1.074	78	.014		
Total	72.939	113			
Total corregida	1.807	112			
a. R cuadrado = .406 (R cuadrado corregida = .146)					

Una vez comprobada la inexistencia de relaciones entre estos factores y la puntuación en desempeño docente, se llevó a cabo otra comprobación, esta vez para las calificaciones en desempeño docente (Insatisfactorio, Bueno, Muy Bueno, Excelente), utilizando para ello el estadístico chi-cuadrado para tablas de contingencia. No se encontraron asociaciones significativas entre las calificaciones del desempeño docente y el entorno (Chi-cuadrado=1.470; g.l.3; n. s.), ni por el tipo de centro educativo (Chi-cuadrado=3.606; g.l.=6; n. s.), ni por el sexo del profesor (Chi-cuadrado=0.976; g.l.=3; n. s.), ni por edad del docente (Chi-cuadrado=9.148; g.l.=12; n. s.), ni por años de experiencia docente (Chi-cuadrado=9.343; g.l.=9; n. s.), ni por el nivel de estudios del docente (Chi-cuadrado=13.296; g.l.=18; n. s.), ni por el número de estudiantes por aula (Chi-cuadrado=4.267; g.l.=9; n. s.), ni por región (Chi-cuadrado=1.604; g.l.=6; n. s.).

En resumen, los resultados obtenidos nos muestran que el desempeño docente está relacionado con el clima escolar percibido, pero esta relación es mucho más fuerte con las percepciones del aula que con las de los profesores, y no se ha encontrado relación entre el desempeño docente y ninguna otra variable. Este último resultado es bastante inesperado, sobre todo en el caso de variables como la experiencia o la formación de los docentes que, a priori, se esperaría que estuviesen relacionadas con el desempeño de los docentes. Como conclusión a nuestro tercer objetivo de investigación, se ha demostrado la existencia de relaciones entre el desempeño docente y el clima escolar, tanto si es el percibido por los docente (más débil) como el percibido por los estudiantes (más fuerte).

#### **7.4. Rendimiento académico de los estudiantes de séptimo grado de educación básica**

*“Determinar el rendimiento académico de los estudiantes y su relación con el clima de aula, las competencias docentes, y las características de los estudiantes”,* es el cuarto objetivo de estudio, cuyos resultados presentamos a continuación, junto con la relación existente entre el rendimiento académico y determinados factores sociodemográficos.

El rendimiento académico de los estudiantes investigados se mide a través de las notas obtenidas por los estudiantes de séptimo grado de educación básica del año lectivo 2012 de las asignaturas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas, las cuales, de acuerdo al sistema de calificación de las escuelas ecuatorianas, es sobre 20 puntos, con la nota de corte situada en 14.

En este sentido, las notas en las cuatro asignaturas evaluadas son muy similares, oscilando entre 16.40 y 16.85 puntos, y con medianas y modas iguales, tal como se indica en la Tabla 44. Así pues, las notas son muy similares, con medias superiores en más de 2 puntos a la nota de corte, y con medianas y modas todavía más elevadas.

Tabla 44.

Medias de las notas del rendimiento académico de los estudiantes.

Asignaturas	Estadísticos					
	Media	Mediana	Moda	d.t	Máx.	Mín.
Notas Ciencias Sociales	16.9	17.0	18.0	2.8	20.0	.0
Notas Ciencias Naturales	16.8	17.0	18.0	2.7	20.0	.0
Notas Lenguaje	16.7	17.0	18.0	2.6	20.0	.0
Notas Matemáticas	16.4	17.0	18.0	2.7	20.0	.0

Al observar las notas vemos que éstas tienen una distribución muy similar en todas las asignaturas, con asimetría negativa, ya que cumplen la condición que la media es menor que la mediana y menor que la moda (*media es < mediana < moda*), tal y como puede apreciarse en la Figura 14.

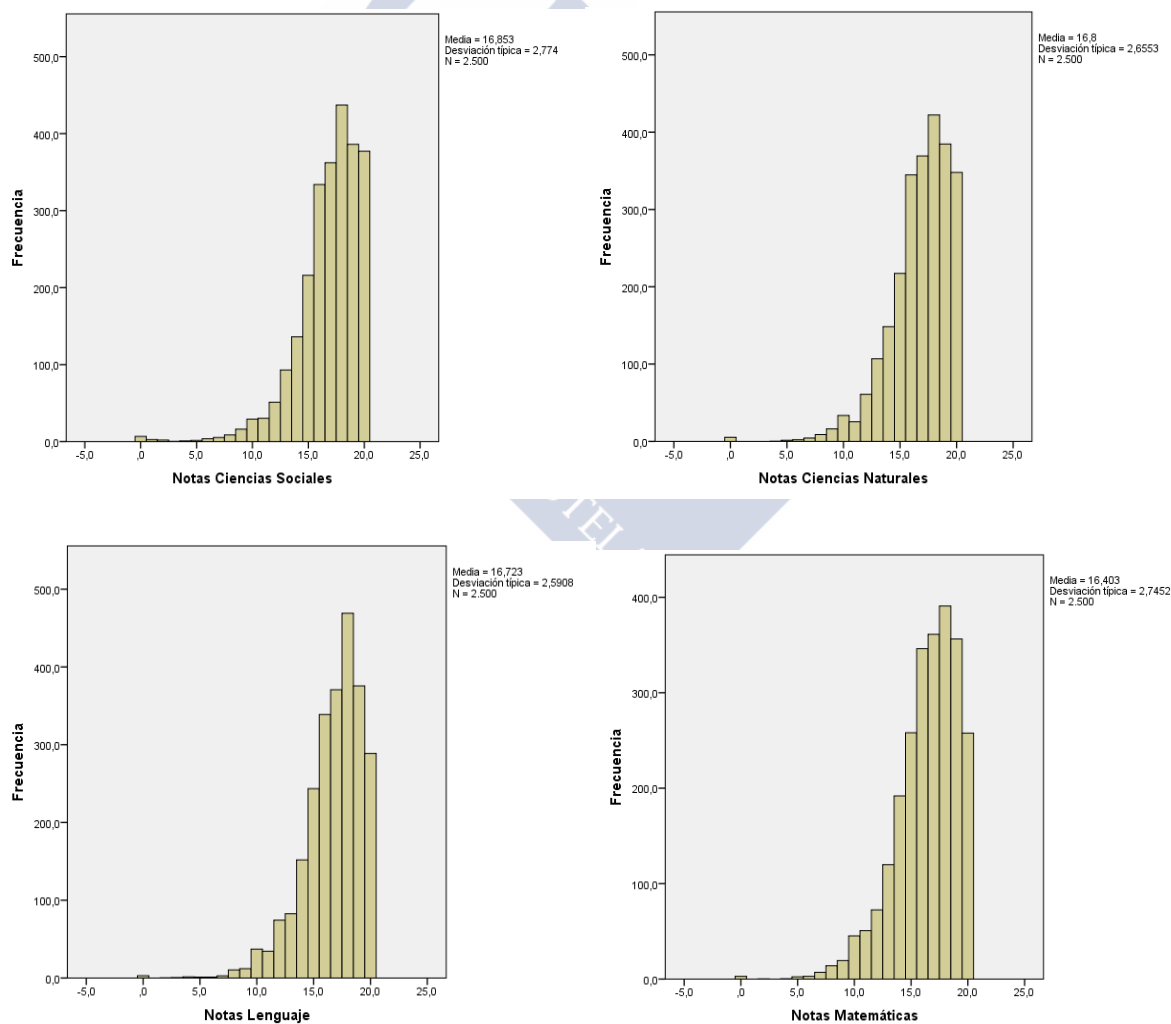


Figura 14. Histogramas correspondientes a la distribución de las notas de las asignaturas básicas.

Pasamos a continuación a comprobar la relación existente entre el rendimiento académico, el clima escolar y el desempeño docente. Para ello, calculamos las correlaciones entre las notas de las asignaturas y las percepciones de clima escolar de estudiantes y docentes, por un lado, y las competencias docentes de estos últimos, por otro. En la Tabla 45, se muestra la matriz de correlaciones entre las notas medias del aula en las cuatro asignaturas básicas, la percepción de clima escolar de aula (CES\_A), la percepción de clima escolar por parte de los profesores (CES\_P) y el desempeño docente.

Puede apreciarse la existencia de relaciones muy fuertes y muy significativas entre las cuatro asignaturas básicas, con correlaciones situadas entre .720 y .805. Por lo que se refiere a la relación con el clima escolar, existen también correlaciones muy significativas, aunque bajas (entre .183 y .234), entre las notas y el clima escolar percibido por el aula. Sin embargo, no se encontraron correlaciones significativas entre las mismas notas y el clima escolar percibido por los docentes, con valores próximos a cero en todos los casos. Por último, tampoco se encontraron relaciones entre estas mismas notas y el desempeño docente.



Tabla 45.

Correlaciones entre notas, clima escolar de docentes y estudiantes y desempeño docente.

		Nota media Ciencias Natura- les	Nota media Lengua	Nota media matemá- ticas	CES_A	CES_P	Desem- peño docente
Nota media Ciencias Sociales	<i>r</i>	.732**	.753**	.737**	.234**	-.011	.117
	Sig. bilateral	.000	.000	.000	.000	.869	.081
	N	224	224	224	224	224	224
Nota media Ciencias Naturales	<i>r</i>	1	.746**	.720**	.178**	-.009	.110
	Sig. bilateral		.000	.000	.008	.889	.099
	N	224	224	224	224	224	224
Nota media Lengua	<i>r</i>	.746**	1	.805**	.183**	-.010	.093
	Sig. bilateral	.000		.000	.006	.886	.167
	N	224	224	224	224	224	224
Nota media matemáticas	<i>r</i>	.720**	.805**	1	.217**	-.002	.067
	Sig. bilateral	.000	.000		.001	.974	.316
	N	224	224	224	224	224	224
CES_A	<i>r</i>	.178**	.183**	.217**	1	.332**	.361**
	Sig. bilateral	.008	.006	.001		.000	.000
	N	224	224	224	224	224	224
CES_P	<i>r</i>	-.009	-.010	-.002	.332**	1	.165*
	Sig. bilateral	.889	.886	.974	.000		.013
	N	224	224	224	224	224	224
Desempeño docente	<i>r</i>	.110	.093	.067	.361**	.165*	1
	Sig. bilateral	.099	.167	.316	.000	.013	
	N	224	224	224	224	224	224

Así pues, el rendimiento académico del aula está relacionado con el clima escolar percibido por el aula, pero no con el clima escolar percibido por los profesores, ni con el desempeño docente. En cuanto al rendimiento académico, podemos concluir que existe relación entre éste y el clima escolar percibido por el aula; el hecho de que no haya relación del rendimiento académico con las percepciones de clima escolar de los docentes puede deberse a que éstas han mostrado menor consistencia y fiabilidad que las de los estudiantes en todos los casos, por lo que no sería de extrañar esta ausencia de relación.

Sin embargo, la falta de relación entre el rendimiento académico de aula y el desempeño docente resulta más difícil de explicar, dado que sería de esperar una relación directa entre ambas variables. Además, las puntuaciones de desempeño docente tienen en cuenta no sólo las evaluaciones de los propios docentes (que además tienen poco

peso en la puntuación final) sino que también incluyen las de los estudiantes y las de los evaluadores externos (que tienen mucho más peso en dicha puntuación final).

Para comprobar este extremo, se repitió el análisis de correlaciones entre rendimiento académico, clima escolar y competencias docentes, utilizando ahora únicamente las puntuaciones brutas otorgadas por los estudiantes en lugar de las puntuaciones medias del aula.

En primer lugar, volvemos a apreciar correlaciones elevadas y muy significativas entre las notas, con valores situados entre .678 y .755, lo que vuelve a poner de manifiesto las escasas diferencias entre las asignaturas básicas a nivel de calificaciones. Por lo que se refiere al clima escolar, de nuevo encontramos correlaciones bajas (entre .106 y .160), aunque muy significativas en todos los casos, entre las notas y la puntuación global del clima escolar. Así pues, la relación entre rendimiento académico y clima escolar queda confirmada de nuevo, pero empleando ahora los datos brutos de los estudiantes.

Por lo que se refiere a las competencias docentes, se calculó la puntuación total de heteroevaluación proporcionada por los estudiantes como una medida del desempeño docente, sin tener en cuenta las otras dos: las evaluaciones de los propios docentes y las de los evaluadores externos. Como puede apreciarse en la Tabla 46, sí se encontraron correlaciones muy significativas, aunque muy bajas (entre .078 y .106), entre rendimiento académico de las asignaturas básicas, y competencias docentes evaluadas por los estudiantes. Así pues, es probable que la ausencia de relación encontrada en el análisis anterior se deba a las contribuciones hechas por docentes y evaluadores externos a la puntuación global en desempeño docente, dado que esta relación es ya muy débil para el caso de las heteroevaluaciones proporcionadas por los estudiantes.

Tabla 46.

Correlaciones entre rendimiento académico y desempeño docente evaluado por los estudiantes.

		Ciencias Naturales	Lenguaje	Matemáticas	CES	Total heteroevaluación
Ciencias Sociales	<i>r</i>	.708**	.718**	.678**	.160**	.106**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000
	N	2500	2500	2500	2500	2499
Ciencias Naturales	<i>r</i>	1	.755**	.712**	.118**	.094**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000	.000
	N	2500	2500	2500	2500	2499
Lenguaje	<i>r</i>	.755**	1	.746**	.121**	.082**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000
	N	2500	2500	2500	2500	2499
Matemáticas	<i>r</i>	.712**	.746**	1	.106**	.078**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000	.000
	N	2500	2500	2500	2500	2499
CES	<i>r</i>	.118**	.121**	.106**	1	.279**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000
	N	2500	2500	2500	2500	2499
Total heteroevaluación	<i>r</i>	.094**	.082**	.078**	.279**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	
	N	2499	2499	2499	2499	2499

A continuación, nos planteamos investigar la relación que existe entre el rendimiento académico y las características sociodemográficas de los estudiantes. Para ello, se han llevado a cabo sendos análisis de varianza multivariados para comprobar la existencia de diferencias en rendimiento académico en función de factores como el sexo, la edad, la clase social, el tipo de familia, el tipo de centro, el entorno o la región geográfica.

Por lo que se refiere al sexo, se encontró un efecto significativo del mismo sobre el rendimiento académico ( $F=49,484$ ; g.l.=4, 9095;  $p<.001$ ). A nivel univariado, este efecto se da para las 4 asignaturas básicas, sin excepción (Ciencias Sociales:  $F=118,495$ ; g.l.=1, 9098;  $p<.001$ ; Ciencias Naturales:  $F=116,440$ ; g.l.= 1, 9098;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=181,00$ ; g.l.= 1, 9098;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=71,941$ ; g.l.= 1, 9098;  $p<.001$ ). La inspección de las medias correspondientes a alumnos y alumnas (ver Tabla 47), muestran medias superiores para las niñas frente a los niños; no obstante, aunque son de esperar mejores resultados para mujeres que para hombres en primaria, las diferencias son muy pequeñas, puesto que las calificaciones medias son elevadas en ambos casos y para todas las asignaturas.

Tabla 47.

Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas para alumnos y alumnas.

Variable dependiente	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Notas Ciencias Sociales	Femenino	17.072	.041	16.992	17.152
	Masculino	16.452	.040	16.374	16.530
Notas Ciencias Naturales	Femenino	17.009	.040	16.931	17.087
	Masculino	16.410	.039	16.333	16.486
Notas Lenguaje	Femenino	16.998	.038	16.924	17.072
	Masculino	16.289	.037	16.217	16.361
Notas Matemáticas	Femenino	16.570	.041	16.489	16.650
	Masculino	16.085	.040	16.006	16.163

También se encontraron diferencias significativas en función de la edad ( $F=10.360$ ; g.l.=8. 18190;  $p<.001$ ). A nivel univariado, el efecto de la edad se da, de nuevo, para las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales:  $F=16.843$ ; g.l.=2. 9097;  $p<.001$ ; Ciencias Naturales:  $F=27.079$ ; g.l.=2. 9097;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=35.235$ ; g.l.=2. 9097;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=26.925$ ; g.l.=2. 9097;  $p<.001$ ). La inspección de medias (ver Tabla 48) muestra una tendencia hacia resultados inferiores cuanto mayor es la edad de los estudiantes. Este resultado es de esperar, al menos en cuanto a los estudiantes de nuestra muestra de mayor edad, puesto que son repetidores de curso o de ingreso tardío a la escuela, y sería de esperar que obtuviesen peores resultados que los otros dos grupos de edad, entre los cuales las diferencias son escasas. Además, y al igual que en el caso anterior, las diferencias existentes, aunque significativas, son pequeñas, hasta el punto de que incluso el grupo con medias inferiores se encuentra claramente por encima de la nota de corte (14).

Tabla 48.

Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por grupo de edad.

Notas	Edad en años					
	De 9 a 10 años		De 11 a 12 años		De 13 a 15 años	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
Notas Ciencias Sociales	17.09	3.03	16.87	2.74	16.14	2.58
Notas Ciencias Naturales	17.10	2.41	16.81	2.67	15.96	2.70
Notas Lenguaje	17.15	2.32	16.72	2.60	15.89	2.73
Notas Matemáticas	16.80	2.54	16.40	2.75	15.63	2.86



En cuanto a la clase social, también aquí se encontró un efecto significativo de la misma sobre las notas ( $F=16,356$ ; g.l.=12, 27285;  $p<.001$ ). De nuevo, a nivel univariado se encontraron diferencias significativas para las 4 notas básicas (Ciencias Sociales:  $F=39,389$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Ciencias Naturales:  $F=26,649$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=24,773$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=11,613$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ). La inspección de medias (ver Tabla 49) mostró una media progresivamente mayor a medida que aumenta la clase social de los estudiantes. No obstante, y al igual que en los casos anteriores, las diferencias son pequeñas, dado que las medias son, en general, elevadas.

Tabla 49.

*Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por clase social.*

Notas	Clase social							
	Baja		Media-baja		Media-alta		Alta	
	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.	Media	d.t.
Notas Ciencias Sociales	15,91	4,13	16,80	2,67	17,08	2,70	17,07	3,01
Notas Ciencias Naturales	16,33	2,89	16,69	2,68	17,04	2,63	17,21	2,41
Notas Lenguaje	16,34	2,89	16,61	2,57	16,89	2,66	17,26	2,37
Notas Matemáticas	16,18	2,85	16,36	2,74	16,41	2,81	16,77	2,55

En cuanto al tipo de familia, de nuevo se encontró un efecto significativo sobre el rendimiento académico ( $F=4,186$ ; g.l.=12, 27285;  $p<.001$ ). A nivel univariado, se confirmó también aquí la significación de las diferencias para las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales:  $F=14,476$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Ciencias Naturales:  $F=8,183$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=10,241$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=8,729$ ; g.l.=3, 9096;  $p<.001$ ). La inspección de las medias (ver Tabla 50) muestra que las medias son, en general, superiores para la familia nuclear, y más bajas para otro tipo de familias. No obstante, y al igual que en casos anteriores, las diferencias son de pequeña magnitud, con medias elevadas en general.

Tabla 50.

*Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por tipo de familia.*

Variable dependiente	Tipo de familia	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Notas Ciencias Sociales	Nuclear	16.906	.039	16.829	16.983
	Extensa	16.687	.052	16.586	16.788
	Monoparental	16.444	.083	16.281	16.606
	Otras	16.276	.134	16.014	16.539
Notas Ciencias Naturales	Nuclear	16.797	.038	16.722	16.873
	Extensa	16.690	.050	16.591	16.788
	Monoparental	16.483	.081	16.325	16.641
	Otras	16.269	.131	16.013	16.525
Notas Lenguaje	Nuclear	16.748	.037	16.676	16.819
	Extensa	16.589	.048	16.495	16.683
	Monoparental	16.443	.077	16.292	16.593
	Otras	16.161	.124	15.918	16.405
Notas Matemáticas	Nuclear	16.422	.039	16.345	16.500
	Extensa	16.311	.052	16.210	16.412
	Monoparental	16.067	.083	15.905	16.229
	Otras	15.894	.134	15.632	16.157

Por lo que respecta al tipo de centro, no se encontraron diferencias en rendimiento académico entre los 3 tipos de centro ( $F=2,221$ ; g.l.=8, 216; n. s.). En todos los tipos de centro y en las 4 asignaturas básicas se encontraron medias situadas entre 16 y 17, por lo que el rendimiento académico es, en todos los tipos de centro, igualmente elevado.

En el caso del entorno, aquí sí se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico ( $F=51,812$ ; g.l.=4, 9031;  $p<.001$ ). A nivel multivariado, de nuevo las diferencias son significativas para las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales:  $F=21,930$ ; g.l.=1, 9034;  $p<.001$ ; Ciencias Naturales:  $F=165,453$ ; g.l.=1, 9034;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=83,495$ ; g.l.=1, 9034;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=36,971$ ; g.l.=1, 9034;  $p<.001$ ). La inspección de medias (ver Tabla 51) muestra medias ligeramente superiores para los estudiantes de entorno urbano frente a los de entorno rural.

Tabla 51.

Calificaciones medias en las 4 asignaturas básicas por entorno.

Variable dependiente	entorno del sujeto	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Notas Ciencias Sociales	Urbano	16,878	,038	16,804	16,951
	Rural	16,606	,044	16,520	16,693
Notas Ciencias Naturales	Urbano	17,012	,036	16,941	17,083
	Rural	16,289	,043	16,206	16,373
Notas Lenguaje	Urbano	16,848	,035	16,780	16,916
	Rural	16,358	,041	16,278	16,438
Notas Matemáticas	Urbano	16,476	,038	16,402	16,550
	Rural	16,122	,044	16,035	16,209

Finalmente, en cuanto al efecto debido a la región de residencia, también se encontraron diferencias significativas en el rendimiento académico ( $F=14,076$ ; g.l.=8, 18190;  $p<.001$ ). A nivel univariado, también de nuevo se encontraron diferencias significativas para las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales:  $F=20,413$ ; g.l.=2, 9097; Ciencias Naturales:  $F=31,054$ ; g.l.=2, 9097;  $p<.001$ ; Lenguaje:  $F=42,480$ ; g.l.=2, 9097;  $p<.001$ ; Matemáticas:  $F=44,697$ ; g.l.=2, 9097;  $p<.001$ ). La inspección de medias nos muestra, en general, resultados inferiores para la región Oriente, y mejores para la región Costa, situándose la región Sierra en una posición intermedia. No obstante, y al igual que en todos los casos anteriores, las diferencias son de pequeña proporción.

Como resumen de todo lo anterior, las calificaciones en las 4 asignaturas básicas empleadas como indicadores del rendimiento académico muestran una distribución marcadamente asimétrica, con medias elevadas y escasas calificaciones por debajo del punto medio de la escala (10). Además, las calificaciones se encuentran muy correlacionadas entre sí, con escasas diferencias de nivel entre ellas. Por lo que se refiere a la relación entre el rendimiento académico y otras variables, se encontró una relación significativa, aunque débil, entre el rendimiento académico y el clima escolar o el desempeño docente, pero únicamente cuando se emplean las respuestas proporcionadas por los estudiantes. Las percepciones del clima social por parte de los docentes, o las puntuaciones en desempeño docente que combinan las percepciones de profesores y evaluadores externos con las de los estudiantes, no mostraron ninguna clase de relación con el rendimiento académico.

Por lo que se refiere a factores sociodemográficos como el sexo, la edad, la clase social, el tipo de familia, el entorno o la región, se han encontrado efectos significativos para todos ellos, y sobre todas las asignaturas consideradas. Se han encontrado calificaciones significativamente superiores para niñas frente a los niños; para los estudiantes de menor edad frente a los de mayor edad; para los estudiantes de mayor clase social; para los que provienen de familias nucleares frente a los que provienen de otro tipo de familias; para los que viven en entorno urbano frente a los del rural; para los que viven en las regiones Costa o Sierra frente a los que viven en la región Oriente.

No obstante, estos efectos, aunque significativos, son de escasa magnitud en términos de diferencias entre las calificaciones obtenidas por los grupos altos y bajos. Esto se debe, con toda seguridad, a las particularidades del sistema de evaluación empleado en Ecuador, con una nota de corte elevada, y una clara tendencia a calificar alto a los estudiantes, cuyas calificaciones se distribuyen con una marcada asimetría negativa. Estos hechos implican que las calificaciones no suponen una medida fiable del rendimiento académico, y sus peculiaridades podrían ser las responsables de la ausencia de relación entre el desempeño docente y dichas calificaciones en el caso de los docentes, y de su escasa entidad, en el caso de los estudiantes.

#### **7.5. Modelo de evaluación integral de competencias docentes y clima de aula.**

Una vez efectuados los análisis anteriores, corresponde ahora integrar los resultados obtenidos para alcanzar el quinto objetivo específico de nuestro estudio: *“Especificar y validar un modelo de evaluación que refleje las relaciones existentes entre las competencias docentes, el clima escolar de aula y el rendimiento académico de los estudiantes”*.

Nuestro estudio dispone de dos fuentes de datos diferentes (estudiantes y docentes), por lo que este modelo puede plantearse a partir de cada una de ellas separadamente, o bien conjuntamente para ambas. No obstante, tal y como se ha puesto de manifiesto en los análisis precedentes, los resultados obtenidos a partir de la muestra de docentes han resultado siempre menos claros y concluyentes que para la muestra de estudiantes.

Por ello, antes de desarrollar este modelo más completo, se comprobó hasta qué punto era posible reproducir los factores incluidos en el mismo para cada una de estas fuentes de datos por separado, así, se realizaron sendos análisis factoriales exploratorios de las puntuaciones de los cuestionarios de autoevaluación (4 factores), coevaluación (3 factores) y heteroevaluación (3 factores), con el fin de comprobar si se obtenía una estructura simple y lo más similar posible a la estructura teórica de cada cuestionario. En todos los casos, y con fines de comparabilidad entre resultados, se utilizó el método de componentes principales con rotación Varimax.

En el caso del cuestionario de autoevaluación, esto es, las evaluaciones efectuadas por los propios docentes, se plantea la existencia de 4 factores: (1) Habilidades Pedagógicas y Didácticas; (2) Desarrollo Emocional; (3) Aplicación de Normas y Reglamentos; (4) Relaciones. El análisis factorial de los 86 ítems del cuestionario de autoevaluación proporcionó una solución claramente diferente de la planteada originalmente, con un total de 21 factores, que explicaban el 66.73% de la varianza original contenida en los datos. Así pues, este resultado se aleja claramente de la estructura propuesta originalmente.

En el caso del cuestionario de coevaluación, esto es, las evaluaciones de los docentes que fueron efectuadas por sus pares externos, se planteaba la existencia de 3 factores: (1) Habilidades Pedagógicas y Didácticas; (2) Aplicación de Normas y Reglamentos; (3) Relaciones. El análisis factorial de los 79 ítems del cuestionario proporcionó, de nuevo, una solución claramente diferente, con un total de 15 factores, que explicaban el 67.99% de la varianza original. Aunque esta solución es ligeramente más parsimoniosa que la anterior, continúa siendo muy diferente de la estructura planteada originalmente.

Finalmente, en el caso del cuestionario de heteroevaluación, esto es, las evaluaciones de los docentes que fueron efectuadas por los propios estudiantes, se planteaba la existencia de los mismos 3 factores que en el caso anterior. El análisis factorial de los 53 ítems proporcionó una estructura factorial de 7 factores, que explicaban el 67.81% de la varianza original. Esta solución, aunque no es idéntica a la estructura planteada originalmente, es mucho más parsimoniosa que las dos anteriores, y revela una consistencia mucho mayor en las respuestas de los estudiantes que la encontrada para los docentes o los coevaluadores. Por esta razón, el modelo causal definitivo se derivará a partir de los

datos proporcionados por los estudiantes, ya que esta fuente de datos ha mostrado ser la más fiable y consistente de las 3 consideradas.

Así pues, se sometió a análisis el modelo causal representado en la figura 15. Como puede apreciarse, nuestro modelo plantea el efecto de 4 factores diferentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes:

1. *El clima escolar*, evaluado a partir de la puntuación total en la escala CES, que tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, pero también actúa como variable interviniente, mediando los efectos indirectos de los otros 3 factores sobre el rendimiento académico.
2. *Las habilidades pedagógicas del docente*, medidas a partir de los 28 ítems correspondientes al factor del mismo nombre del cuestionario de heteroevaluación del MEE. Este factor tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, y otro indirecto, a través de su efecto sobre el clima escolar.
3. *Las normas y reglamentos*, medidas a partir de los 8 ítems correspondientes al factor del mismo nombre del cuestionario de heteroevaluación del MEE. Al igual que el anterior, este factor tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, y otro indirecto a través de su efecto sobre el clima escolar.
4. *Las relaciones que se establecen entre el docente y los estudiantes*, medidas a partir de los 17 ítems correspondientes al factor del mismo nombre del cuestionario de heteroevaluación del MEE. También aquí se da un efecto directo sobre el rendimiento académico, junto con un efecto indirecto mediado por la variable de clima escolar.

Por su parte, el rendimiento académico se obtuvo a partir de las notas en las 4 asignaturas básicas de 7º grado de primaria: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Adicionalmente, el modelo también plantea la existencia de relaciones entre los 3 factores de los que consta el cuestionario de heteroevaluación del MEE.

Comentamos a continuación los índices de ajuste obtenidos para nuestro modelo. En la Tabla 52, se muestran los valores del estadístico chi-cuadrado, sus grados de libertad, así como la ratio chi-cuadrado/g.l. Como puede observarse, se obtuvo un valor muy significativo del estadístico, con una ratio elevada, superior a los valores considerados como aceptables. No obstante, si comparamos los índices obtenidos con nuestro modelo y los modelos saturado y de independencia, observamos que nuestro resultado se aleja tanto de uno como del otro.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el elevado número de datos recogidos en nuestra muestra, este resultado es de esperar, dado que el estadístico chi-cuadrado es muy sensible al efecto del tamaño muestral, por lo que es muy difícil obtener valores no significativos del mismo cuando la muestra es muy grande.

Tabla 52.  
*Estadístico de ajuste basado en Chi cuadrado.*

Modelo	Nº Parámetros	Chi-cuadrado	GL	P	Chi-cuadrado/GL
Modelo por defecto	125	15275,379	1586	,000	9,631
Modelo saturado	1711	,000	0		
Modelo por independencia	58	161100,572	1653	,000	97,460

Como confirmación a esta posible razón para la significación encontrada en el estadístico chi-cuadrado, en la Tabla 53, se muestra el estadístico de Hoelter, que nos indica el tamaño muestral para el cual chi-cuadrado pasaría a ser no significativo en valores de significación de .05 y .01. Como se puede apreciar, una muestra inferior a 870 personas habría proporcionado un ajuste aceptable para nuestro modelo. Esto supone un tamaño muestral aproximadamente 10 veces inferior al de nuestra muestra, lo que vendría a apoyar la hipótesis de que el bajo ajuste se debe principalmente a esta razón.

Tabla 53.  
*Estadístico de Hoelter.*

Modelo	HOELTER .05	HOELTER .01
Modelo por defecto	870	891
Modelo por independencia	86	88



Por las razones anteriormente expuestas, la decisión sobre el ajuste debe tener en cuenta otros índices, además de chi-cuadrado.

En la Tabla 54, se muestra la raíz cuadrática media (RMR), así como el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI) y el índice de bondad de ajuste parsimonioso (PGFI) para nuestro modelo, así como para los modelos saturado y de independencia.

Tabla 54.

*Estadísticos de: raíz cuadrática media (RMR), índice de bondad de ajuste (GFI) y (AGFI) e índice de bondad de ajuste parsimonioso (PGFI).*

Modelo	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Modelo por defecto	.036	.917	.910	.850
Modelo saturado	.000	1.000		
Modelo por independencia	.353	.190	.162	.184

Como puede observarse en la tabla anterior, los coeficientes obtenidos en todos los índices para nuestro modelo se asemejan mucho más a los correspondientes al modelo saturado (ajuste perfecto) que a los correspondientes al modelo de independencia, lo que viene a indicar que el ajuste obtenido es adecuado. Se aprecia que el índice de bondad de ajuste parsimonioso es el que ofrece el valor más bajo. Esto viene a indicar que nuestro modelo podría mejorarse simplificándolo. No obstante, nuestra intención era comprobar el funcionamiento del modelo sin cambios, no encontrar el modelo más parsimonioso posible.

Tabla 55.

*Estadístico de índice de ajuste normativo (NFI), índice de ajuste relativo (RFI), índice de ajuste incremental (IFI), coeficiente de Tucker-Lewis (TLI) e índice de ajuste comparativo (CFI).*

Modelo	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Modelo por defecto	.905	.901	.914	.911	.914
Modelo saturado	1.000		1.000		1.000
Modelo por independencia	.000	.000	.000	.000	.000



Del mismo modo, la Tabla 55, muestra los valores del índice de ajuste normativo (NFI), el índice de ajuste relativo (RFI), el índice de ajuste incremental (IFI), el coeficiente de Tucker-Lewis (TLI), y el índice de ajuste comparativo (CFI), para nuestro modelo, así como para los modelos saturado y de independencia. De nuevo, se aprecia que los valores obtenidos para nuestro modelo están próximos a los correspondientes al modelo saturado (todos ellos son superiores a .900), y son muy diferentes de los correspondientes al modelo de independencia. Por tanto, también en el caso de este grupo de índices de ajuste, los resultados son buenos para nuestro modelo.

Por lo que se refiere a la raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA; (ver Tabla 56), el valor obtenido está por debajo del límite superior de .05, lo que indica, de nuevo, un buen ajuste de nuestro modelo, y la garantía de que el intervalo de valores posibles para este índice se encuentra, en todos los casos, por debajo de este límite.

Tabla 56.  
*Estadístico de raíz cuadrática media del error de aproximación (RMSEA).*

Modelo	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Modelo por defecto	,033	,033	,034	1,000
Modelo independiente	,110	,110	,111	,000

Por último, en la Tabla 57, se muestran el índice de información de Akaike (AIC), el criterio de Brown-Cudeck (BCC), el criterio de información bayesiano (BIC), y el criterio de Bozdogan (CAIC) para nuestro modelo, el modelo saturado y el modelo de independencia. Puede apreciarse que los valores correspondientes a nuestro modelo son claramente inferiores a los correspondientes al modelo de independencia y, en el caso de los índices BIC y CAIC, prácticamente idénticos a los correspondientes al modelo saturado.

Tabla 57.  
*Índice de información de Akaike (AIC), criterio de Brown-Cudeck (BCC), criterio de información bayesiano (BIC), y criterio de Bozdogan (CAIC).*

Modelo	AIC	BCC	BIC	CAIC
Modelo por defecto	15525,379	15527,258	16397,333	16522,333
Modelo saturado	3422,000	3447,726	15357,303	17068,303
Modelo por independencia	161216,572	161217,444	161621,158	161679,158

Así pues, y como conclusión a todo lo anterior, podemos afirmar que, en general, los índices de ajuste respaldan la viabilidad de nuestro modelo, por lo que el resultado obtenido con chi-cuadrado se debe, con toda seguridad, al elevado número de sujetos de nuestra muestra. Así también, en lo que se refiere a los coeficientes propiamente dichos del modelo, podemos apreciar los siguientes aspectos:

1. En primer lugar, las *Notas* obtenidas en las asignaturas básicas suponen una medida adecuada del rendimiento académico de los estudiantes. Como puede apreciarse, existen cargas elevadas de todas ellas en la variable latente correspondiente.
2. En el caso de las *Habilidades Pedagógicas*, *Normas y Reglamentos*, así como para *Relaciones*, las cargas son más modestas (entre .23 y .65 para Habilidades Pedagógicas; entre .10 y .67 para Normas y Reglamentos; entre .41 y .68 para Relaciones).
3. Existen correlaciones muy elevadas entre los tres factores anteriores ( $r$  entre .89 y .91), lo que indica escasas diferencias entre los 3 constructos de fondo considerados por el cuestionario de heteroevaluación del MEE. Este resultado viene a indicar que los tres factores de que consta la escala podrían formar parte de un único factor común a todos los ítems.
4. Los efectos directos de los 3 factores mencionados sobre el clima escolar son muy débiles, siendo el efecto más claro el de las Habilidades Pedagógicas (.23), y un efecto menor de las Relaciones (.11). La situación es todavía peor en el caso de las Normas y Reglamentos, cuyo efecto es nulo (.00). Más importante aún es el escaso efecto directo de estos 3 sobre nuestra variable dependiente, el rendimiento académico.

Aquí, de nuevo, el factor Normas y Reglamentos vuelve a mostrar el peor resultado, con un efecto negativo sobre el rendimiento (-.10), cuando sería de esperar que su efecto fuese positivo. Es posible que este resultado se deba a un desconocimiento de las normas por parte de los estudiantes, o a una aplicación incorrecta de las mismas por parte de los docentes.

5. Finalmente, el efecto del clima escolar sobre el rendimiento académico, que incluye el efecto indirecto de los 3 factores del cuestionario de heteroevaluación del MEE, también es débil (.10).

Así pues, como resumen de todo lo anterior, los coeficientes proporcionados por el modelo causal pone de manifiesto que nuestro modelo, aunque muestra un ajuste adecuado a los datos, tiene un bajo poder explicativo, por lo que el efecto de los factores mencionados sobre el rendimiento académico no permite hacer pronósticos claros acerca del mismo.



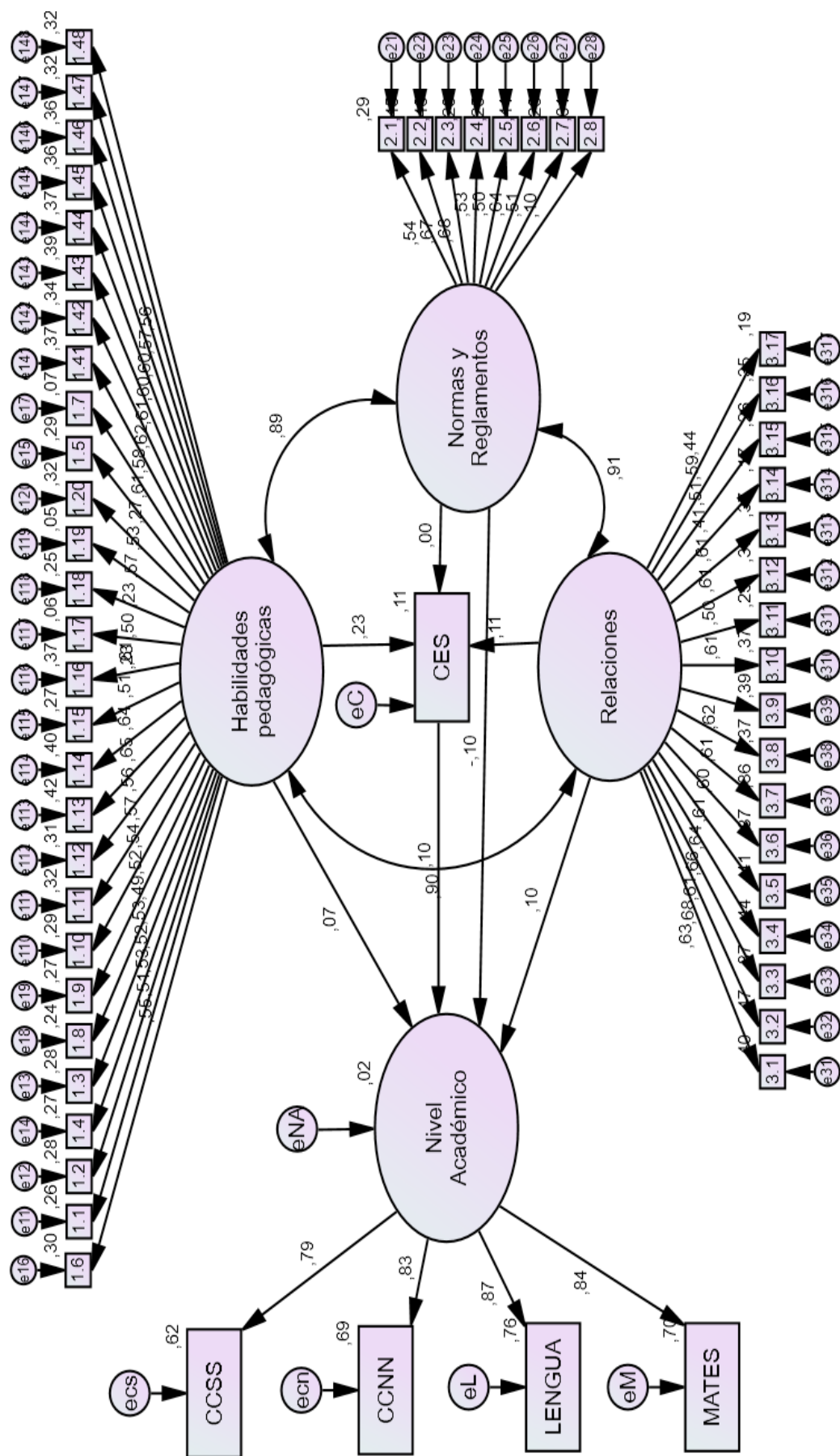


Figura 15. Modelo causal predictivo del rendimiento académico para la muestra de estudiantes de Ecuador.

Luego de los resultados comentados, es necesario mencionar las limitaciones de nuestro estudio, con el fin de tomar las precauciones pertinentes a la hora de interpretar de forma global los resultados obtenidos. Estas son dos:

1. El sesgo en las respuestas de nuestros investigados (docentes, observadores externos y estudiantes) en las evaluaciones de clima escolar, desempeño docente y rendimiento académico. Este sesgo consiste principalmente en la tendencia a evaluar de forma indulgente, minimizando los aspectos negativos y sobrevalorando los positivos.
2. El sistema de evaluación que caracteriza a la educación ecuatoriana que tiene un corte de evaluación asimétrico en 14 o 7 puntos dependiendo de la escala de evaluación.





## 8. Discusión

Antes de introducirnos a la discusión de nuestros resultados, describimos brevemente algunos aspectos teóricos que fundamentan nuestro trabajo en el marco del contexto y de las variables que se estudian.

En primer lugar, destacamos la importancia de centrar nuestro estudio en el contexto educativo y entender a la educación como un elemento esencial para el desarrollo de la persona, como un derecho y como base de la realización humana desde su más alta dignidad, bajo principios de aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser (UNESCO, 2015; Acosta y González, 2014; Constitución de la República de Ecuador, 2008; OREAL/UNESCO, 2008 y Delors, 1996).

En segundo lugar, el estudio se enfoca en el aula como el contexto más representativo que tiene mayor influencia sobre el desarrollo del estudiante (Koth *et al.*, 2008 y Murillo, 2007), para observar variables asociadas a su rendimiento, como las características del contexto de estudiantes y profesores, el clima de aula y las competencias del docente.

En tercer lugar, el sistema educativo ecuatoriano, en el cuál se desarrolla este estudio, se encuentra en un momento de cambio y mejora tanto de sus finalidades, procesos, capacitación de sus actores, recursos e instrumentos de evaluación. Estos cambios han afectado a las relaciones que se dan en el marco del sistema educativo y de todos sus actores, puesto que aún se perciben aspectos como el bajo reconocimiento y valorización de la profesión y del desempeño del docente, el mantenimiento de un modelo educativo académico y administrativo sancionador, las reformas educativas que no se entienden por parte de quienes tienen que implementarlas y la homogeneización de la estructura escolar que no concede ni al contexto ni a la cultura la importancia que tienen. Todos estos factores, evidencian la realidad del ambiente y el clima que se vive en el contexto educativo ecuatoriano (Franco, 2015).

Finalmente, todos estos procesos, contextos y variables se han analizado en el marco de la calidad educativa desde una perspectiva de relación entre el actuar didáctico-pedagógico del docente, las interacciones e interrelaciones estudiantes-profesores, el

desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, socio-afectivas, y de identidad de los estudiantes (Laevers y Van, 2004; Anderson, 1982; Purkey y Smith, 1983 y Kreft, 1993), así como de procesos estructurales de organización de los centros (Murillo, 2015).

Procede ahora retomar los objetivos de nuestro estudio, a la luz de los resultados obtenidos en la investigación y plantear las respectivas discusiones por cada uno de los mismos. Por lo que se refiere a nuestro primer objetivo: *Analizar las características de las escuelas, docentes y estudiantes de séptimo grado de educación básica de Ecuador en el marco de la calidad educativa*, hemos de destacar los siguientes aspectos:

En cuanto a las características de las escuelas de Ecuador, nos encontramos con tres tipos de centros (fiscales, fiscomisionales y particulares) con características muy diferentes. Los centros fiscales y fiscomisionales son públicos, pero se diferencian en que, mientras que los primeros existen en todo el territorio nacional, los segundos sólo se encuentran, al igual que los particulares, en el entorno urbano. Esto implica una clara desventaja para los estudiantes del entorno rural, que no pueden elegir el tipo de centro en el que estudiar. No obstante, no se han encontrado grandes diferencias entre centros en cuanto a variables relevantes, como la formación de los docentes, el rendimiento académico o el clima escolar, siendo muy similares en todos ellos.

En cuanto a las características de los docentes, el dato más importante es el que se refiere a su formación. Esta ha disminuido en los últimos años, con tendencia al incremento de los docentes con formación de profesor en detrimento de aquellos con una licenciatura. Esta tendencia posiblemente se invierta como consecuencia de las nuevas políticas educativas que actualmente establecen como requisito de ingreso al magisterio el título de licenciado, aunque sus efectos requerirán de varios años para notarse.

Por último, en cuanto a las características de los estudiantes, se aprecia la influencia sobre los mismos de factores tales como el tipo de familia, la clase social, el entorno y la región donde viven. Así, se ha encontrado que la probabilidad de repetir curso (correspondiente a los estudiantes de mayor edad) es más alta para los estudiantes de familias no nucleares, de clase baja o media-baja, y residentes en el entorno rural o en la región Oriente. Además, si los estudiantes proceden de familias monoparentales, su



probabilidad de pertenecer a la clase baja es mayor que para el resto de tipos de familia, por el contrario el mejor rendimiento académico se observó entre los estudiantes de menor edad, del medio urbano, de clase alta y que conviven en familias nucleares y o extensas.

Para lograr nuestro segundo objetivo, partimos del criterio de que la percepción de las situaciones de los estudiantes y profesores es un factor determinante para conocer elementos que comparten en el aula, (Cornejo, 2001), así, al *Identificar las características y los factores del clima escolar de aula desde las percepciones de estudiantes y profesores*, apreciamos varios aspectos que es importante valorar.

Lo más destacado en las percepciones del clima escolar, tanto de docentes como de estudiantes, es la tendencia a sobrevalorar el mismo con puntuaciones muy sesgadas hacia valores elevados, sesgo que es mayor en el caso de los estudiantes que en el de los profesores, quizás esta sobrevaloración se deba a que en sus respuestas ellos expresaron el ideal del ambiente que desean tener en el aula. Sin embargo, haciendo una interpretación de sus percepciones nuestros resultados al igual que en otros estudios (Arón y Milicic, 1999; Arón y Milicic, 2000; Carrasco, 2010; Catalano *et al*, 2004; Duper y Meyer-Adams, 2002; Esteves, Murgui, Mussitu y Moreno, 2008; Gottfredson *et al*, 2005; Murray y Murray, 2004; Molina y Pérez, 2006; Stewart, 2003) revelan que el clima de aula es positivo, favorable y nutritivo y, por tanto, promueve el aprendizaje, la autorrealización, las relaciones saludables, el mantenimiento y cambio del sistema y el vínculo con la escuela (Arancibia, *et al*, 1998; Bryk, Bender Sebring, Allensworth, Luppescu, y Easton, 2010; Cohen, McCabe, Michelli, y Pickeral, 2009; Cohen y Geier, 2010; Moos, 1979; Reynolds, 2006; Scheerens, 2000; Teddlie, Stringfield, y Burdett, 2003).

Profesores y estudiantes tienen una alta percepción del clima de aula, como se ha comentado, no obstante, aunque baja, se constata diferencia significativa en cuanto a la percepción de ambos grupos. En este sentido, estudiantes y docentes perciben el clima de aula de diferente manera en la mayoría de las subescalas del CES, y en aquellas en las que se observa alguna relación, esta es muy baja. Estos resultados pueden explicarse desde el criterio de Lewin (1936) en cuanto a que las percepciones dependen o se construyen desde las variadas o diferentes experiencias interpersonales que tengan profesores y

estudiantes en las situaciones del aula [formas de comunicación e implementación de los métodos de enseñanza (Villa y Villar, 1992)] así como del tipo de persona que configuran estos entornos (Moos, 1979). Así aunque las percepciones de nuestros estudiantes y profesores sobrevaloran el clima estas, a la vez, requieren de acuerdos mínimos sobre los cuales seguir construyendo y mejorando estas relaciones.

Esta alta percepción del clima en el caso de los docentes y, de acuerdo con los datos obtenidos, no se relaciona con factores relevantes como su experiencia docente, su formación, o el número de estudiantes por aula, como cabría esperar ya que son aspectos que deberían repercutir positivamente sobre el clima escolar; a su vez, también, resulta paradójico la baja puntuación de los docentes en algunas subescalas del CES, como la subescala de Ayuda, que mide el grado de preocupación y amistad del profesor por los estudiantes y que debería resultar un factor importante y a considerar en su práctica docente puntuaciones de los docentes en algunas subescalas del CES, como la subescala de Ayuda, que mide el grado de preocupación y amistad del profesor por los estudiantes. Las dimensiones del clima evaluadas en nuestro estudio, demuestran una relación y valoración significativa del clima por parte del aula, además, se identifican con las de otros modelos como el de Cohen, McCabe, Micheli y Pickeral (2009), que propone cuatro (1) seguridad, (2) relaciones, (3) enseñanza-aprendizaje y (4) medio ambiente externo, y el de Zullig et al., (2010) que indica cuatro factores (1) orden seguridad y disciplina, (2) resultados académicos, (3) relaciones sociales y (4) instalaciones y vínculo con la escuela.

En el clima social percibido por los estudiantes sí se han encontrado diferencias en función de diversos factores, como la región, el entorno, el sexo, la clase social y el tipo de familia, aunque estas diferencias son de pequeña magnitud. Nuestros resultados, al igual que los encontrados en el estudio realizado por Cornejo y Redondo, (2001) en cuanto a la clase social y al tipo de familia, indican que estas influyen en el clima aunque esta influencia es pequeña. Las diferencias encontradas revelan una mejor percepción del clima escolar en las niñas, en los estudiantes de clase social media-baja, (dominante en la muestra), de familias nucleares, que viven en la región Costa y Sierra, y en un entorno urbano. A partir de los resultados encontrados en este estudio, podemos deducir que el clima de aula en el contexto ecuatoriano, se constituye en un indicador de calidad (Onetto, 2008) que motiva y potencia la predisposición innata que tienen los estudiantes y profesores por aprender,

(Morín, 2009) y, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá favorecido si se trabaja de manera permanente en el aula, a través del desarrollo de capacidades y valores esenciales de las personas (Rielo, 2012), así como, a nivel de centros educativos y de país a través de los Ministerios y Organizaciones que potencien y apoyen las reformas del clima en las escuelas (Thapa et al., 2013; LLECE, 2002).

Por lo que respecta a nuestro tercer objetivo: *Evaluar el desempeño de los docentes, a través de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, e identificar su relación con el clima de aula*. Se ha encontrado que las mejores evaluaciones provienen de las autoevaluaciones, esto podría poner de manifiesto una escasa fiabilidad de las respuestas proporcionadas por los docentes. En efecto, éstos tienden a evaluarse a sí mismos de forma más positiva que la que hacen tanto los observadores externos como los estudiantes. Esta interpretación, coincide también con la correlación que se obtiene entre desempeño docente y coevaluación y heteroevaluación, que se muestra en los resultados, quizá una explicación a esta sobrevaloración esté relacionada con una de las problemáticas con las que se enfrenta en la actualidad el docente y es que percibe a la evaluación como una simple medición de resultados con carácter punitivo y funcional (Assaél y Pavez, 2008) y, una amenaza y medio de control de su desempeño. Cabe mencionar, que los factores que conforman nuestro modelo de evaluación del desempeño docente (1) Habilidades pedagógicas y didácticas, (2) Relaciones, y (3) Normas y Reglamentos se encuentran altamente correlacionados entre sí, lo que demuestra una valoración significativa de los mismos y una relación con otros modelos como el de Gutiérrez (2010) que identifica factores similares como: (1) Aptitudes y habilidades docentes, (2) Métodos didácticos y de enseñanza y (3) Interacción y relación en el aula.

Respecto a la relación entre desempeño docente y el clima escolar se observa que, en el caso de los profesores, la relación existente es escasa ya que solo es significativa en la subescala de afiliación y en la dimensión de relaciones, es decir, que a criterio de los docentes la amistad, la ayuda y el apoyo que se dan los estudiantes en el aula es positivo y se relaciona con su desempeño. A su vez, y al igual que ocurría en el caso del clima escolar, las puntuaciones de desempeño docente no guardan ninguna relación con aspectos tan relevantes como la formación o la experiencia del docente, ni con el tipo de centro o el entorno.

Por el contrario, se muestra una clara relación entre el desempeño docente valorado por los estudiantes y el clima percibido por el aula en todas las subescalas del CES: organización, claridad, innovación, implicación, afiliación, ayuda tareas y competitividad. Lo que evidencia que el estudiante valora de manera significativa la relación que existe entre el desempeño docente y el clima de aula y, por tanto, la importancia de la función docente y de las competencias implícitas en ésta como son el dominio de los saberes, de las conductas (Tejedor, 2012) y por tanto del manejo adecuado de las relaciones en el aula.

En cuanto a nuestro cuarto objetivo: *Determinar el rendimiento académico de los estudiantes y su relación con el clima de aula, las competencias docentes y las características de los estudiantes.*

En primer lugar, encontramos una clara tendencia a otorgar notas elevadas a los estudiantes, y a discriminar escasamente entre las habilidades adquiridas para cada asignatura. El primer efecto se aprecia en la distribución de las notas, con una marcada asimetría negativa, escasas calificaciones bajas, y medias elevadas en general (situadas por encima del punto de corte, que está fijado en 14).

El segundo efecto, se aprecia en las elevadas correlaciones entre las notas de las 4 asignaturas básicas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguaje y Matemáticas). Estos resultados no son sensibles a las diferencias generalmente constatadas entre las denominadas asignaturas instrumentales, lenguas y matemáticas y otras como ciencias sociales y naturales a las que se las asocia con un menor nivel de dificultad.

Nuestros resultados, en cuanto al efecto de encontrar notas elevadas, difieren con los obtenidos en las evaluaciones nacionales que se realizaron en el 2013 (INEVAL, 2014) donde los resultados en estas asignaturas básicas están por debajo de la media en todos los casos: Matemáticas (642), Lenguaje (681), Ciencias Naturales (691) y Estudios Sociales (665), sin embargo, en cuanto al segundo efecto de discriminación escasa entre unas calificaciones y otras, la tendencia se mantiene.

Los efectos comentados tienen repercusiones negativas para la calidad educativa, así como para la formación en los estudiantes. En cuanto al sesgo en las notas, éste se

ve agravado por el sistema empleado en Ecuador, donde la escala de calificaciones se encuentra entre 0 y 20, pero con un punto de corte asimétrico, situado en 14, aspecto que no ha sido corregido con el cambio reciente en el mismo, que pasa a estar en una escala de 0 a 10, pero con un punto de corte igualmente asimétrico, situado en 7. Así, nos encontramos con un rango muy superior de puntuaciones para los suspensos frente a los aprobados (13 puntos frente a 7), lo que constituye una peculiaridad del sistema de calificación ecuatoriano que lo hace difícilmente comparable, en cuanto a resultados, con otros sistemas educativos.

Además, Ecuador no participa en las pruebas PISA, lo que dificulta su posicionamiento en relación a otros países de su entorno y del resto del mundo. No obstante, en el año 2013, se implantó una prueba a nivel nacional (SER Estudiante) donde, en una escala de 0 a 1000, los estudiantes de 7º grado obtienen una media de 670 puntos, inferior al punto de corte (700) (INEVAL, 2014). Así también, Ecuador ha participado en los tres estudios regionales comparativos y explicativos promovido por la UNESCO y el LLECE, de ámbito regional latinoamericano, y que emplea también una escala de calificación de 0 a 1000, pero en este caso, con un punto de corte situado en 500 y donde los resultados de los estudiantes de séptimo grado también se encuentran por debajo de la media especialmente en las áreas de matemáticas y lenguaje.

Estos resultados nos hablan de un sistema de calificación peculiar, donde la nota no refleja fielmente las habilidades del estudiante, sino que tiende a sobrevalorarlas. A esto se une el hecho de que las evaluaciones oficiales de los docentes penalizan en cierta manera en función del porcentaje de suspensos de los estudiantes; además, se proporcionan múltiples opciones de recuperación a las que pueden presentarse los estudiantes suspensos para superar la asignatura, lo que eleva todavía más las notas medias.

Por otra parte, la elevada correlación encontrada entre las notas tiene como efecto negativo que impide tanto al estudiante como al profesor conocer los puntos fuertes y débiles, y actuar en consecuencia, todo ello, puede resultar una desventaja o dificultad para el éxito en niveles superiores, ya que en la educación básica es donde se adquieren los aprendizajes que serán base fundamental para conocimientos posteriores y por ende para su futuro profesional.

Por lo que respecta a la relación entre el rendimiento académico y el clima escolar, volvemos a encontrar una menor fiabilidad en las respuestas de los docentes donde no se encontraron relaciones, frente a las respuestas de los estudiantes en las que sí se encontraron relaciones significativas, aunque débiles, entre rendimiento académico y clima escolar percibido por el aula. Así nuestros resultados se asemejan a los encontrados en muchos de los estudios como los de Carrasco (2010), Casassus, Froemel, y Palafox (1998), Haynes, Emmon, y Ben-Avie (1997), Onetto (2008) o Treviño et al., (2010) que identifican al clima escolar como uno de los factores que incide en el rendimiento académico de los estudiantes, mas sin embargo estos resultados pueden tener algunas diferencias en el valor de la significatividad, como es nuestro caso, o contradicciones entre los estudios por las diferentes conceptualizaciones del constructo y, por tanto, de las medidas con las que se evalúa éste (Anderson, 1982; Freiberg, 1999; Philips, 1997; cf.:Griffth, 1999; Johnson y Steves, 2006; Kuperminc et al, 2010).

Lo mismo ocurre en el caso de la relación entre rendimiento académico y desempeño docente evaluado a través de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, que en nuestros resultados no encontramos la relación esperada, mientras que, por otra parte, si encontramos correlación, aunque débil, entre el rendimiento académico y el desempeño docente valorado únicamente por medio de las heteroevaluaciones realizadas por los estudiantes. Aunque no hemos encontrado estudios con los cuales podamos comparar nuestros resultados de manera específica, como ya mencionamos en otros apartados por la diversidad en el significado del constructo y por tanto de los criterios para evaluar y por las formas de evaluación que se utilizan en los diferentes estudios, si podemos confirmar los resultados obtenidos con el colectivo de estudiantes con los observados en otros estudios (Arancibia y Álvarez, 1991; Covadonga, 2009; Dunkin y Biddle, 1974; Nye, Konstantopoulos, y Hedges, 2004) en los que se indica que el desempeño o eficacia del docente se encuentra relacionada con los resultados académicos de los estudiantes.

Los resultados obtenidos pueden ser explicados por la sobrevaloración de los docentes con relación tanto al clima del aula como con su desempeño profesional o la calificación de los estudiantes, por el contrario las puntuaciones otorgadas por los estudiantes se muestran más realistas y fiables, indicando un clima y un desempeño más ajustado.



Por último, se han encontrado diferencias en el rendimiento académico en función de factores tales como el sexo, la edad, la clase social, el tipo de familia, el entorno y la región. Por el contrario, no se encontraron diferencias en relación al número de estudiantes por aula, resultados que coinciden con los obtenidos por Covadonga (2009) y Weber (1971) mientras que en otros estudios, como el realizado por Finn *et al.*, (2003), se afirma que un mayor número de estudiantes por profesor, esta inversamente relacionado con los resultados académicos de los estudiantes.

El mejor rendimiento académico obtenido por las niñas, en nuestro estudio, relaciona con los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales Ser estudiantes (INEVAL, 2014) donde la media mayor es para las niñas (673) con respecto a los niños (666). Por el contrario, estos datos no concuerdan con los encontrados en los estudios realizados por Covadonga (2009) donde el rendimiento es mayor en los niños. Así también, obtienen un mejor rendimiento los estudiantes de menor edad (entre 9 y 12 años) de clase social media-alta y alta, de familias nucleares. Estos dos últimos resultados, en cuanto a la clase social y al tipo de familia, concuerdan con los obtenidos en otros estudios (Arancibia y Álvarez, 1996; Covadonga, 2009; INEVAL, 2014; LLECE, 2000; Redondo *et al.*, 2004; Sheerens, 2000) donde se muestra que el rendimiento académico disminuye a medida que el nivel socioeconómico disminuye y el tipo de familia se aleja del modelo ideal; así también, en nuestro estudio encontramos un mejor rendimiento en los niños de entorno urbano, y de las regiones de Sierra o Costa.

Finalmente, en cuanto a nuestro quinto y principal objetivo: *Especificar y validar un modelo de evaluación que refleje las relaciones existentes entre las competencias docentes, el clima de aula y el rendimiento académico de los estudiantes*, hemos obtenido un ajuste aceptable del modelo a los datos, pero una escasa capacidad predictiva del rendimiento académico por parte del mismo. Además, el modelo sólo pudo desarrollarse para las respuestas proporcionadas por los alumnos, dada la escasa fiabilidad, consistencia, y validez de constructo de las respuestas proporcionadas por los profesores.

Se observa que el clima escolar tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico y se constata con las respuestas de los estudiantes, estos resultados se confirman con los modelos de clima escolar desarrollados por Moos y Tricket (1989) y Gómez, Valle y Pulido (1989).

Se observa también efecto del desempeño docente sobre el rendimiento académico específicamente las habilidades pedagógicas del docente (Murillo, 2008) y las relaciones pero no con las normas y reglamentos; así como de las competencias docentes sobre el rendimiento académico tanto de forma directa como indirecta a través del clima escolar.

Las limitaciones de índole teórico y práctico en cuanto a la selección de una adecuada estrategia de evaluación (García-Valcacer, 1992; tejedor, 2003; Román y Murillo, 2008; Wayne y Youngs, 2011) dificultan comparar los resultados de nuestro modelo con otros, sin embargo y desde el análisis teórico encontramos que el modelo de Gutiérrez (2010) que evalúa las competencias de (1) gestión normativa, (2) gestión de desempeño en el aula y (3) la satisfacción de los estudiantes en cuanto a las relaciones, así como los modelos de Garrido y Fuentes (2008) y Schon (1987) que evalúan (1) actitudes y comportamientos de los docentes y (2) prácticas pedagógicas y didácticas son modelos que se asemejan al nuestro, sin embargo estos modelos encuentran un efecto de todas las variables en el rendimiento académico, mientras que en el nuestro la gestión de normas y reglamentos no tiene un efecto en el mismo.

Por otra parte, cabe mencionar que este tipo de estudios sobre el efecto que tienen las competencias de los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes, además de adolecer de los problemas antes mencionados, adolecen también de problemas metodológicos que requieren ser tomados en cuenta, estos se relacionan con el conocimiento del bagaje previo a la actuación del docente a través de medidas pre y post test de tal modo que, se pueda tener una explicación para este efecto (Rowan *et al.*, 2002).

En el caso del clima escolar, su efecto sobre el rendimiento académico resultó ser muy escaso. Por su parte, el efecto de las competencias docentes sobre el rendimiento académico, tanto directo como mediado a través del clima escolar, fue todavía más escaso. Destaca el caso del componente correspondiente a Normas y Reglamentos, que tiene un efecto nulo sobre el clima escolar, y negativo sobre el rendimiento académico. Estos resultados, al parecer hablan de una disciplina punitiva en el aula que tiene efectos negativos sobre las percepciones y el logro académico de los estudiantes, como los resultados encontrados en los estudios realizados por Koth *et al.*, (2008), Epstein *et al.*, (2008) y Mitchell y Bradshaw (2013) que identifican que una mala gestión de la clase en cuanto a normas, así como la



presencia de una elevada proporción de estudiantes problemáticos en el aula está asociada a peores percepciones del clima de aula, y por tanto, de menor rendimiento académico.





## Conclusiones

Se aprecia una combinación negativa de factores de cara a la calidad educativa de las escuelas de Ecuador en cuanto a las características de los docentes, con niveles de formación inadecuados en muchos casos. Además, este hecho afecta a todos los tipos de centro, por lo que no es posible para los padres encontrar una solución educativa de calidad para sus hijos. Además, dado que el nivel socioeconómico predominante en el país es el de clase media-baja, la calidad educativa es altamente dependiente de la calidad de los centros públicos existentes. Asimismo, existen una serie de factores que pueden agravar las expectativas educativas de los niños de Ecuador. Aspectos como una clase social baja o media-baja (la más frecuente en el país), vivir en una familia no nuclear, o vivir en el entorno rural, o en la región Oriente, reducen las probabilidades de éxito académico de los estudiantes.

Los factores identificados, cuyas relaciones inciden en el contexto escolar de los estudiantes son elementos importantes que a nivel de sistema educativo se deben tomar en cuenta para atenderlos y mejorarlos; así también los centros educativos deben considerarlos a la hora de administrar las escuelas, organizar y planificar la tarea educativa y, por consiguiente, los docentes al diseñar estrategias didáctico-pedagógicas y de currículo que orienten de forma eficaz el proceso de aprendizaje y generen climas de aula positivos y, por tanto, un mejor rendimiento. Todos estos elementos identificados apuntan a una calidad de la educación que requiere ser mejorada.

Profesores y estudiantes tiene una percepción ideal del clima de aula, esta sobrevaloración limita las posibilidades de conocer la realidad en cuanto a las relaciones que se dan entre profesores/estudiantes, estudiantes/estudiantes, así como a la forma de organización en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, aunque los estudiantes y profesores valoran de manera positiva al clima de aula, éstos lo perciben de manera diferente, es decir los acuerdos y las relaciones que se dan en este escenario son mínimas.

## CONCLUSIONES

Los resultados de las percepciones que tienen estudiantes y docentes en relación al clima de aula son positivos por que se encuentran por encima de los límites medios de la escala, sin embargo, estos resultados son susceptibles de mejora en cuanto al ambiente, las relaciones y la organización. Por tanto, las características que se observan en cuanto al clima de aula requieren de una reflexión y de trabajo por parte de profesores y estudiantes para mantenerlas y/o mejorarlas ya que necesitan de atención específica y permanente para constituirse en factor de eficacia escolar.

Los factores asociados al clima de aula identificados en el estudio como: región, entorno, sexo, clase social y tipo de familia inciden en la percepción axiológica o normativa que tienen los estudiantes del clima de aula; puesto que valoran en mayor o menor grado las dimensiones de relaciones, innovación, estabilidad y autorrealización que potencian el desarrollo de habilidades cognitivas y socio-afectivas.

Estas conclusiones nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de generar y debatir categorías teóricas y su instrumentación metodológica en el aula, por lo que se sugiere: (1) Discutir la categoría mediación del aprendizaje con el fin de explicar las formas de interrelación y organización que se deben trabajar en el aula para desarrollar un clima positivo; además, que ésta se convierta en una categoría clave en la formación profesional en Ciencias de la Educación. (2) Formar a los profesores para que comprendan que los procesos instructivo-socio-afectivo en la enseñanza se complementan entre sí y que el conocimiento y operatividad de éstos, permite asegurar un ambiente favorable en la formación integral de los estudiantes. (3) Abrir espacios de reflexión y crear condiciones favorables para el desarrollo del aprendizaje, la interrelación, clima positivo de aula y la convivencia armónica de sus miembros a través del rediseño de la política educativa. (4) Desarrollar programas de intervención psicopedagógico permanentes como política educativa para consolidar acciones que fomenten la convivencia positiva en el aula y potencien la relación entre los actores educativos.

El desempeño de los docentes desde su propia valoración va de muy bueno a excelente mientras que los estudiantes y los observadores (pares externos) valoran este desempeño entre bueno y muy bueno, quizá esta sobrevaloración de sus competencias sea el resultado de concebir a la evaluación de su desempeño como un proceso punitivo y sancionador y

con un sistema educativo y de evaluación que aún no ha logrado construir y asumir nuevos enfoques, formas y procesos que lleven a hacer de la evaluación un proceso formativo de necesidad personal y profesional.

Los resultados globales del desempeño de los docentes desde la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación muestran que el 40% de los docentes tienen una evaluación de entre bueno a insatisfactorio, estos resultados apuntan a que la formación inicial de nuestros futuros docentes requiere ser mejorada por las universidades a través de una oferta académica que tome en cuenta las nuevas tendencias y modelos que se requieren para una buena práctica educativa; así también es necesario mejorar las políticas de formación continua implementadas en la actualidad por el sistema educativo que benefician a nuestros docentes que ya se encuentran en el campo laboral. Si bien es cierto la responsabilidad social de las universidades y del estado son necesarias para estos procesos, también es fundamental la responsabilidad personal del profesor que implica compromiso frente a una mejor y permanente formación en cuanto a conocimiento y estrategias metodológicas.

El rendimiento académico de los estudiantes a través de sus notas evidencia que estos alcanzan los aprendizajes requeridos puesto que en sus calificaciones se refleja una tendencia a puntuaciones altas, y a discriminar escasamente entre las notas de las cuatro asignaturas básicas, estas altas calificaciones pueden ser el resultado de una sobrevaloración que hacen los docentes al rendimiento de sus estudiantes o a el grado de complejidad con el que se diseñan las pruebas o quizá a las políticas de aprobación y reprobación benignas que se asumen para estos años de educación básica. Estos efectos tienen repercusiones negativas para la calidad educativa, así como para la formación en los estudiantes, puesto que impiden conocer de manera objetiva el desarrollo de las habilidades básicas y fundamentales en la formación del posterior bachiller y futuro profesional.

El rendimiento académico tiene una relación significativa aunque débil tanto con el clima de aula como con el desempeño del docente (heteroevaluación), estos resultados otorgados por los estudiantes se muestran más realistas y fiables, indicando un clima y un desempeño más ajustado, estas relaciones ponen de manifiesto la posibilidad

## CONCLUSIONES

de mejorar los procesos de evaluación para medir el rendimiento académico de los estudiantes, el desempeño de los docentes y el clima de aula, estas expectativas asumen la implementación de modelos globales y sistémicos, así como procesos transparentes que hagan de la evaluación un acto de reflexión implícito en los procesos educativos y, por tanto, en la formación de las personas.

El modelo propuesto tiene un ajuste aceptable, pero una escasa capacidad predictiva del rendimiento académico, el clima escolar tiene un efecto directo sobre el rendimiento académico, así también, las competencias docentes (habilidades pedagógicas y relaciones) tienen un efecto tanto de forma directa como indirecta a través del clima escolar sobre el rendimiento, mas no sucede lo mismo con la competencia de normas y reglamentos que tiene un efecto nulo sobre el clima escolar, y negativo sobre el rendimiento académico.

Es posible que nuestros resultados en cuanto a la escasa capacidad predictiva de nuestro modelo se deba a los problemas antes comentados con las variables intervinientes, dado que tanto las medidas de rendimiento académico como las de clima escolar y las de competencias docentes adolecen de problemas similares: tendencia a otorgar puntuaciones elevadas, asimetría negativa de las distribuciones y escasa fiabilidad de las respuestas, por lo que no podemos descartar la validez del modelo en función de nuestros resultados.

Para finalizar nuestro trabajo, incluimos algunas direcciones hacia las que dirigir futuras investigaciones que pretendan profundizar en las relaciones planteadas en nuestro estudio, o mejorar el sistema educativo en general.

En primer lugar, sería interesante realizar una comparativa entre estudiantes de distintos países, tanto del ámbito latinoamericano como del resto del mundo, para establecer las similitudes y diferencias entre profesores y estudiantes ecuatorianos y estudiantes y profesores de otros países, para ver cuáles son las peculiaridades inherentes a nuestro país y su sistema educativo, con el fin de mejorar dicho sistema y comprender mejor la idiosincrasia de Ecuador en cuanto a la actitud ante la evaluación. Efectivamente, los resultados encontrados pueden deberse a una actitud indulgente por parte de los sujetos a la hora de evaluar, o bien a la deseabilidad social o la evitación de conflictos,

o la desconfianza, a pesar de las garantías de confidencialidad proporcionadas por los investigadores. El conocimiento de esta idiosincrasia permitiría diseñar investigaciones más ajustadas al contexto de Ecuador en el futuro, evitando la producción de respuestas sesgadas.

En segundo lugar, y dadas las problemáticas encontradas en nuestro estudio que están asociadas a las características del sistema educativo, sería interesante averiguar hasta qué punto aspectos tales como el sistema de calificación empleado para los estudiantes, así como el sistema de evaluación empleado para los docentes, son útiles e informativos, y cumplen con los fines para los que fueron creados; esto es, si estos sistemas de calificación y evaluación proporcionan medidas fiables, válidas y consistentes del desempeño académico y profesional de estudiantes y profesores.

En tercer lugar, también podría ser de interés comparar las evaluaciones proporcionadas por estudiantes o profesores, tomando como referencia a observadores externos objetivos y entrenados, con el fin de investigar el tipo de distorsiones que se producen en ambos colectivos cuando evalúan aspectos tales como el clima del aula o las competencias del docente o del estudiante.





## Referencias

- Acosta, S., y González, L. (15 de 11 de 2014). *Modelo Pedagógico y Educativo de la Universidad Técnica Particular de Loja*, Loja, Ecuador: Ediloja.
- Adell, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Arancibia, V. y Álvarez H. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico. Proyecto Fondecyt N° 1880405*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V., Schmidt, P. y Sancho, A. (1998). *Proyecto Efectividad Escolar*. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo.
- Aron, A., Milicic, N. (1999). *"Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Aron, A., Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, (9): 117-135.
- Assaél, J., yPavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2).
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República de Ecuador. De los principios fundamentales*. Quito, Ecuador: Gobierno del Ecuador.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1), 117-135.
- Astor, R., Benbenisty, R., y Estrada, J. (2009). School Violence and Theoretically atypical school: The principal's centrality in orchestrating safe school. *American Educational Research*, 46, 423-461.

## REFERENCIAS

- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultura affiliation, adnd school factor. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, 407-420.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., y Schaps, E. (1995). School as communities, poverty levels of student populations, and students attitudes, motives and performance: a multilevel analysis. *Am Educ Res J*, 32(3), 627-658.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - UNICEF.
- Birnbaum, A., Lythe, L., Hannan, P., Murray, D., Perry, C., y Forster, J. (2003). School functioning and violent bahavior among young adolescents: a contextual alalysis. *Health Educ Res*, 18(3), 389-403.
- Blanco, E. (2007). Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria. . *Tesis de doctorado*. México, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica.
- Blanco, R. (2008). *Eficacia Escolar, desde el enfoque de la calidad de la educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/LLECE.
- Bosker, R., Kremers, E. y Lugart, E. (1990). School and instruction effects on mathematics achievement. *School Effectiveness and school improvement*, 1(4), 233-248.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., y O'Brennan, L. (2009). A social desrganization perspective on bulling-related attitudes and behaviors: the influence of school contex. *Am J Community Psychol*, 43(3-4), 204-220.
- Braham, D. (2004). The wise man builds the house upon the rock: the effects of inadequate school building infrastructure on student attendance. *Soc Sci Q*, 85, 1112-1128.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. XIX. Semana Monográfica de la Educación. Educación de calidad para todos. Fundación.Santillana: Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University. Press Cambridge.

- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. Nueva York: Praege.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, Ch., Flood, P. y Weisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, **15**, 301-318.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (3º Ed), (pp. 328-375). Nueva York: McMillan.
- Brunet, (1987) *El clima de trabajo en las organizaciones, definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La Educación*. Año XLVIII-XLIX, Nº 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA.
- Bryk, A., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University Of Chicago Press.
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Carroll, J. (1963). A Model for School Learning. *Teacher College Record*, 64, 723-733.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas del tipo A y del tipo B*. Colombia: UNESCO.
- Casassus, J., Froemel, J. y Palafox, J. (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: LLECE.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J., Palafox, J., Williams, D., Sommers, A, et al (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre, lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico*.

## REFERENCIAS

- Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Catalano, R., Hagerty, K., Oesterle, S., Fleming, C. y Hawkins, J. (20014). *The importance of bonding to school for healthy development: Findings from de Social Development Research Group. Journal of School Health, 74*, 252-262.
- Cattell, R. (1931). The Assessment of Teaching Ability: A Survey of Professional Opinion on the Qualities of a Good Teacher. *British Journal of Educational Psychology, 1*, 48-72.
- Charters, W. y Waples, D. (1929). *The Commonwealth. Teacher Training Study*. Chicago: Chicago University Press.
- Cohen, J. y Geier, V.K. (2010). *School Climate Research Summary: January 2010*. New York, N.Y.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Oportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Consejo Nacional de Educación . (2006). Plan Decenal. *Plan Decenal de Educación del Ecuador2006-2015*. Quito, Pichincha, Ecuador: MEC.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana*. Última Década, 15, pp.11-52.
- Cornejo, R. y Redondo, M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: Una discusión desde la investigación actual. *Revista de Estudios Pedagógicos XXXIII*, (2).
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. 1995 Updated. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covadonga, R. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*. Madrid. España.

- Creemers, B. y Reezigt, G. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team. (2007). *Effective School Improvement-Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Creemers, P. y Reynolds, D. (1999). *World class school: Some further findings. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New York: American Educational Research Association.
- Cueto, S. y Secada, W. (2003). "Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú". *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1).
- Darling-Hammond, L. (1999). *The teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Delors, J. (1996). La educación ensierra un tesoro Informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, Recuperado el 3 de junio de 2015, de [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdg](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdg).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.). New York: Free Press.
- Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito. (1994). *Panorama del Sistema Educativo metropolitano*. Quito: Comunicación Visual.
- Doria, T. (1982). *El niño Aymara frente a la educación castellanizante*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Duarte, J. (2003) Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos Valdivia* (29) ,97-113.
- Dunkin, M., y Biddle, B. J. (1974): *The Study of Teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

## REFERENCIAS

- Dupper, R y Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school climate. *Urban Education*, 37 (3), 350-364.
- Durkheim, E. (1961) *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., y Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Eccles, J., Wigfield, A., Midgley, C., reuman, D., Maciver, D., y Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle school on students motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* [Revista electrónica], 1(2).
- Edel, R. (2003). El Rendimiento Académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Emmons, C. (1996). *Translatin teory into practice: Comer's theory of scholl reform*. En J.P Commer y otros: *Rallyng de Wolle Village*. New York, Estados Unidos: Teachers-college Press.
- Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., y Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: a practice guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science, US. Department of Education.
- Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación Inclusiva y Cambio Escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.



- Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal Adolescence*, 31, 433-450.
- Fernandez-Ballesteros. (1982). *Evaluación de contextos*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Fernández, M. y González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* [Revista electrónica], 3(1-3).
- Filp, J. (1981). *La educación preescolar mirada desde la escuela*. Santiago de Chile: CIDE.
- Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile: CIDE.
- Finn, J., Pannozzo, G. y Achilles, C. (2003). The “Why’s” of class size: student behavior in small classes. *Rev Educ Res*, 73(3), 321-368.
- Franco, M. (2015). Reforma educativa en Ecuador y su influencia en el clima organizacional de los centros escolares. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*.
- Fraser, B., Anderson, G. y Walberg, H. (1982). Assessment of learning environments. *Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth:Wester Australian Institute of Technology.
- Freiberg, H. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 119-157.
- Gage, N. y Berliner, D. (1992). *Educational Psychology* (5ª Ed.). Princeton, Nueva Jersey: Houghton Mifflin Company.

## REFERENCIAS

- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-13.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del buen profesor según estudiantes y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 31-50.
- Garrido, O. y Fuentes, P. (2008). La Evaluación Docente. Un aporte a la reconstrucción de Prácticas Pedagógicas más Efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 126-136.
- Gazquez, J., Pérez, M. y Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Good, T. y Grouws, D. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: an Experimental Study in Fourth Grade Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71(3), 355-362.
- Gómez, D., Valle, A y Pulido, M. (1989). Evaluación y estructura del clima socioescolar en alumnos de educación media de Galicia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(3), 367.
- González, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime Delinquency*, 42, 412-444.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- Griffith, J. (1999). School Climate as "Social Order" and "Social Action": A Multi-Level Analysis of Public Elementary School Student Perceptions. *Social Psychology of Education* (2), 339-369.



- Gutiérrez, E. (2010). *Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Buenos Aires.
- Haahr, J., Nielsen, T., Hansen, M. y Jakobsen, S. (2005). *Explaining student performance. Evidence from the international PISA, IMSS and PIRLS surveys*. Danish Technological Institute, Denmark. Retrieved from.
- Halpin, A. y Croft-Don B. (1963). *The organizational climates of schools*. Chicago: University of Chicago, Midwet Administration Center.
- Halpin, A. (1966). *Theory and researchd in administration*. New York: Macmillan.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El Liderazgo Sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Harris, A. y Chrispeels, J. (Eds.) (2008). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Londres: Routledge.
- Havelock, R. (1969). *Planning for dissemination through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, MI: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge.
- Haynes, N., Emmon, C., y Ben-Avie, M. (1997). *School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. Journal of Educational and Psychological Consultation, 8(3), 321-329*. 5.
- Hill, H., Rowan, B., y Lowenberg, D. (2005). *Effects of Teachers Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. American education Research Journal, 42(2), 371-406*.
- Homana, G., Barber, C., y Torney-Purta, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver, CO: Education Commission of the States.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). *The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. British Educational Research Journal, 27(4), 459-475*.
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. New York: Teachers Colleague Press.

## REFERENCIAS

- House, E. (1979). Technology versus craft. A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 11(1), 1-15.
- Hoy, W., y AE, W. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *Elementary Sch J*, 93(4), 355-372.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEVAL, 2010. *Pruebas SER*. Ecuador.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela*. Infancia y Sociedad. 24, 21-48.
- Johnson, B., y Stevens, J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environ Res*, 9, 111-121.
- Jornet, J., González-Such, J., y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Karcher, M. (2002). *Connectedness and school violence: A Framework for developmental interventions*. In E. Gerler (Ed). New York: Haworth.
- Knuver, A. y Brandsma, H.P (1993). "Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research". *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), 189-204.
- Koth, C., y Bradshaw, C. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal Educational Psychology*, 100, 96-104.
- Kreft, L.G.G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Kuperminc, G., Leadbeater, B. y Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Kuperminc, G., Leadbeater. (1997). Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Applied Developmental Science*, 1 (2), 76-68.

- Kyriakides, L., Creemers, B., y Antoniou, P. (2009). Teacher Behaviour and student outcomes: Suggestions for Research on teacher's mathematics preparation: *Dissertation Abstracts*, 29, 38-97. Universidad de Texas.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje y matemática y factores asociados para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. (2008). *Segundo estudio internacional comparativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. LLECE. (2013). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.
- Laevers, F., Van Loock, L. y Peeters, A. (1998), *Contractwerk: de soepele weg naar differentiatie*, Lovaina – Bélgica: CEGO Publishers.
- Levine, D. y Lezotte, L. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development
- Lewin, K. (1936). *The dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- López, G., Neumann, E. y Assaél, J. (1983). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- López, I. y Gonzalez, A (2012). Incidencia de RINACE en el desarrollo de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Revista electrónica], 10(3).

## REFERENCIAS

- Macbeath, J. y Mortimore, P. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Macbeath, J. (2007). «Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective», en T. TOWNSEND (ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer, pp. 51-74.
- Mackenzie, D. (1983). "Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends". *Educational Research*, 12(4), p. 5-17.
- Mandel, H.P., and Marcus S.I., 1988. *The psychology of underachievement: differential diagnosis and differential treatment*. New York: Wiley- interscience.
- Marchena, R (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordon. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.
- Márquez, A. (2004). *Clima social y autoeficacia percibida en estudiantes inmigrantes. Una propuesta intercultural. Tesis doctoral*. Departamento de Métodos de Investigación MIDE. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. *Profesorado. Revista de currículo y formación de profesorado*. [Revista electrónica], 15(3).
- Martinez-Ferrer, B., Povedano-Diaz, A. A.-M., y Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.
- Medina, J. (2011). El efecto escuela. Más allá del aula. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Revista electrónica], 9(1).
- Medley, D., y Crook, P. (1980). Research in Teaching Competency and Teaching Tasks. *Theory into practice*, 19(4), 293-316.
- Mijanovich, T., y Weitzman, B. (2003). Witch broken windows mater? School, neighborhood, and family characteristics asociated with youths feelings. *J Urban Health*, 77, 294-302.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.

- Ministerio de Educación Ecuador MEE. (2008). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas SER*. Quito: MEE-UNICEF.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica, 2010*. Quito: MEC.
- Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Quito: MEC.
- Ministerio de Educación Ecuador. (26 de julio de 2012) Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Título VI. Capítulo III. De la calificación y Promoción*. Quito, Pichincha, Ecuador: MEE.
- Ministerio de Educación Ecuador MEE. (2012). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: MEE.
- Ministerio de Educación Ecuador MEE. (2013). *Ecuador: Indicadores Educativos 2011-2012*. Quito: MEE.
- Mitchell, M., y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perception of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*, 599-610.
- Molina, N., y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Revista Paradigma, 27*(2).
- Moos R. (1979) *Evaluating Educational Environments*. San Francisco. California. Jossey-Bass Publishers.
- Moos, R. (1978) *The Human Context environmental Determinants of Behavior*. California. Stanford University Medical Center.
- Moos, R. (1973) "Conceptualization of Human environments". *American Psychologist, 28*, 652-65.
- Moos, R. (1974) *Evaluating treatment Environments: a social ecological Approach*. Nueva York: Wiley.

## REFERENCIAS

- Muijs, D. and Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness. Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 323-327.
- Muñoz, G. (2010). Eficacia escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista electrónica], 54(4).
- Muñoz-Repiso, M. (1997). La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. (coords.) (2003). Mejorar los procesos para mejorarlos resultados. Bilbao: Mensajero.
- Murillo y Muñoz-Repiso, M. (coords.) (2002). La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Revista electrónica], 1(1).
- Murillo, F. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (Coord.). (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile, UNESCO.
- Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Revista electrónica], (55), 49-83.
- Murillo, F. (2015). Mejora de la escuela. Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. [Revista electrónica], 13(1).
- Murillo, F. (Coord.) (2007). Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Murray, C y Murray, K. (2014). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demografic orientation characteristics academia orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the school*, 41, 751-762.
- Murray, H.A. (1938). *Exploration in personality*. New York: Oxford University Press.



- Navarro, R. (2003). El rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., y Hedges, L. (2004). How are Teacher Large Effects? *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 237-257.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First result the teaching and learning international survey (TALIS)*. OCDE. Retrieved from.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos. (2008). *Metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. España: Graficas Ceyde.
- Onetto, F. (2008). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Opdenakker, M., y Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-being in Secondary Education: Similarities and Differences between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(2), 65-96.
- Ortega, R., Sanchez, V., y Viejo, C. (2011). *La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Peirano, C. (2006). Evaluación docente en América Latina. Santiago de Chile: GTD-PREAL.
- Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Gráficas, S.L.Algete.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York: Macmillan.
- Pertierra, L. (1989). *El clima social y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Peterson, P., McCarthey, S. y Elmore, R. (1996). Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- Philips, M. (1997). Whats makes school effective? A comparations of the relationships of communitariam climate and academic climate to mathematics achievement and

## REFERENCIAS

- attendance during middle school. *American Educational Research journal*, 34(4), 633-662.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Plank, S., Bradshaw, C., y Young, H. (2009). An application of broken windows and related theories to the study of disorder, fear and collective efficacy in school. *Am J Educ*, 115, 227-247.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., y Varela, R. (2011). Victimization: Climate Familiar, Self-esteem and satisfaction with the visa, from a perspective of gender. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Presidencia República Ecuador. (27 de junio de 2014). Acuerdo Presidencial Nro. 366. *Escala de calificaciones*. Quito, Pichincha, Ecuador: Palacio Nacional de Gobierno República Ecuador.
- Purkey, S., y Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Reynolds, D. (2006). World Class Schools: Some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560
- Rielo, F. (2012). *Concepción mística de la antropología*. Madrid: Creapress S.L.
- Rodríguez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, J., y Gallegos, S. (1992). *Lenguaje y rendimiento académico*. Salamanca: KADMOS.
- Rodríguez, N. (2004). El clima escolar. *Investigación y Educación*, 3(7).
- Rodríguez, S. *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, Oikos-Tau, 1982.
- Roeser, R. (1998). Adolescent perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*.
- Rogoff, B. (1996). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.



- Román, M. y Murillo, F.J. (2008). "La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 1-6.
- Rowan, B., Correnti, R., y Miller, R. (2002). *What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the prospects study of elementary school*. Pennsylvania: Consortium for Policy Research in Education University of Pennsylvania Graduate School of Education.
- Rutter, M., Mortimore, O., Ouston, J y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, N., y otros. (2007). Students well-being, coping, academic success and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936.
- Sammons, P., Hillman, J., y Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. London: Ofsted.
- Sanders, W. (1998). Value-added assessment. *The School Administrator*, 15(11), 24-32.
- Santos, M. (1996). *La evaluación, un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Scheerens, J. y Bosker, R.(1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning, (68)*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Schneider, B. (1975). Organizational Climates: An essay. *Personnel Psychology*. 36, 19-39. San Francisco.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1992). Ways of seeing, ways of knowing, ways of teaching, ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, (1), 393-396.

## REFERENCIAS

- Slavin, E. (1987). A Theory of School and Classroom Organization. *Educational Psychologist*, 22, 89-108.
- Slavin, R., Madden, N., Dolan, L., Wasik, B., Ross, S., Smith, L., y Dianda, M. (1996). Success for All: a Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Stern, G. (1970). *People in context: Measuring person-environment congruence in education and industry*. New York: Wiley.
- Stewart, E. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: the influence of school and individual level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40, 179.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere: Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, J., Nogales, I. y Gottret, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizational climate. Exploration of a concep*. Bosston: Harvard Bussiness School.
- Taylor, P. (1962). Childrens Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 32(3), 258-266.
- Teddlie, C., Stringfield, S., y Burdett, J. (2003). International comparisons of the relationships among educational effectiveness, evaluation and improvement variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 5-20.
- Tejedor, F. (2003). "Un modelo de evaluación del profesorado universitario". *Revista de investigación Educativa*, 21 (1) 157-182.
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1).
- Thapa, A.(2013). *School Climate Research*. New York: National School Climate Center (NSCC).

- Thapa, A., Cohen, J., y Alessandro, A. (2012). *School Climate Research Summary*. New York: National School Climate Center School Climate Brief.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Huggins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 20(10).
- Townsend, (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- Treviño, E., Place, K., y Gempo, R. (2013). *Análisis del Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Santiago de Chile: LLECE. OREALC/UNESCO.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile. LLECE. OREAL/UNESCO.
- Trianes, M., De la Mora, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- UNESCO. (2008)a. *Reflexiones en torno a la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Salesianos impresores S.A.
- UNESCO. (2008)b. *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Posición de la educación después del 2015*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNICEF. (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: UNICEF.
- Vaccaro, M y Fabiane, F. (1994). *Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socioeconómico bajo: el caso del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas pobres*. (Proyecto Fondecyt). Comisión Nacional de Investigación Científica y tecnológica- CONICYT.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.

## REFERENCIAS

- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8-22.
- Valiente, T. y Kuper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vera, M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia*. Programa de Posgrado en Economía ilades/Georgetown University. Tesis de Master of Arts in Economics. Santiago de Chile.
- Villa, A. y Villar, L. (Coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Virgilio, I., Teddlie, C., y Oescher, J. (1991). Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 152-168.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press
- Walberg, H. (1967). *Structural and affective aspects of classroom climate*. (ERIC. Reproduction Services Document . No. ED015154).
- Walberg, H (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology* , 59, 414-419.
- Watkins, C. (2010). *Learning, performance and improvement*. Londres: International Network for School Improvement.
- Way, N., Reddy, R., y Rhodes, J. (2007). Students' perception of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194-2013.
- Wayne, A y Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *American Educational Research Association*, 1 (73), 89-122.
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- Wilson, S., Flodem, R y Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teaching preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Zulligk, K., Huebner, S., y Patton, J. (2011). Relationships Among School climate Domains and School Satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2).







## **Apéndices**





## Apéndice A. Distribución poblacional de niños y niñas de 5 a 14 años de edad, 2010

CEPAL/CELADE Redatam+SP 08/04/2013

Base de datos

Ecuador::Censo de Población y Vivienda 2010

Área Geográfica

Toda la Base

Título

Distribución por Edades (5-14 años)

Código	Región	Nombre de la Provincia	Total	Porcentaje	Total mues- tra	Nuestra muestra	Desfase
1	SIERRA	AZUAY	147.629	4,81	120	235	115
2	SIERRA	BOLIVAR	42.786	1,4	35		-35
3	SIERRA	CAÑAR	50.835	1,66	41	59	18
4	SIERRA	CARCHI	34.472	1,12	28		-28
5	SIERRA	COTOPAXI	93.856	3,06	77	1	-76
6	SIERRA	CHIMBORAZO	99.784	3,25	81	1	-80
7	COSTA	EL ORO	124.578	4,06	102	114	12
8	COSTA	ESMERALDAS	132.544	4,32	108	104	-4
9	COSTA	GUAYAS	736.407	24,02	600	729	129
10	SIERRA	IMBABURA	87.972	2,87	72	3	-69
11	SIERRA	LOJA	97.725	3,19	80	583	503
12	COSTA	LOS RIOS	174.732	5,7	142	1	-141
13	COSTA	MANABI	303.537	9,9	247	164	-83
14	ORIENTE	MORONA SANTIAGO	40.610	1,32	33	125	92
15	ORIENTE	NAPO	27.051	0,88	22		-22
16	ORIENTE	PASTAZA	21.221	0,69	17		-17
17	SIERRA	PICHINCHA	486.178	15,86	396	347	-49
18	SIERRA	TUNGURAHUA	97.585	3,18	80	119	39
19	ORIENTE	ZAMORA CHINCHIPE	23.952	0,78	20	50	30
20		GALAPAGOS	4.830	0,16	4		-4
21	ORIENTE	SUCUMBIOS	43.218	1,41	35		-35
22	ORIENTE	ORELLANA	34.735	1,13	28	52	24
23	SIERRA	SANTO DOMINGO	83.852	2,73	68	50	-18
24	COSTA	SANTA ELENA	67.698	2,21	55		-55
90		ZONAS NO DELIMITADAS	8.361	0,27	7		-7
<b>TOTAL</b>			3.066.148	100	2500	2737	237

## APÉNDICES

Región	Total	Porcentaje	Total muestra	Nuestra muestra	Porcentaje	Corregido para n=2500	Porcentaje
COSTA	1539496	50,43	1260,66	1112	40,63	1112	44,48
ORIENTE	190787	6,25	156,23	227	8,29	200	8
SIERRA	1322674	43,32	1083,11	1398	51,08	1188	47,52
TOTAL	3052957	100	2500	2737	100	2500	100

**Fuente:** Instituto Nacional de Estadística y Censos-INEC-Ecuador (2010) Censo de Población y Vivienda, procesado con Redatam+SP



## Apéndice B. Cuestionario sociodemográfico para docentes (ad-hoc).

## CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA DOCENTES

Código:									
Prov		Aplicante		Escuela		Docente			

**1. INFORMACIÓN SOCIO DEMOGRÁFICA.** Marque una (x) y responda lo solicitado, según sea el caso.**Del centro**

<b>1.1 Nombre de la Institución:</b>									
<b>1.2 Ubicación geográfica</b>			<b>1.3 Tipo de centro educativo</b>				<b>1.4 Área</b>		<b>1.5 Número de estudiantes del aula</b>
Provincia	Cantón	Ciudad	Fiscal	Fisco-misional	Municipal	Particular	Urbano	Rural	

**Del profesor**

<b>1.6 Sexo</b>		<b>1.7 Edad en años</b>		<b>1.8 Años de experiencia docente</b>	
Masculino		Femenino			
<b>1.9 Nivel de Estudios (señalar únicamente el último título adquirido)</b>					
1. Profesor		2. Licenciado		3. Magíster	
				4. Doctor de tercer nivel	
				5. Otro (Especifique)	



## Apéndice C. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes (ad-hoc).

## CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA ESTUDIANTES

Código:									
Prov	Aplicante	Escuela	Docente						

**INFORMACIÓN SOCIO DEMOGRÁFICA.** Marque una (x) y responda lo solicitado, según sea el caso.

<b>1.1 Nombre de la Institución:</b>																															
<b>1.2 Año de Educación Básica</b>					<b>1.3 Sexo</b>					<b>1.4 Edad en años</b>																					
					1. Niña					2. Niño																					
<b>1.5 Señala las personas con las que vives en casa (puedes marcar varias)</b>																															
1. Papá				2. Mamá				3. Abuelo/a				4. Hermanos/as				5. Tíos/as				6. Primos/as											
<b>Esta pregunta la responden los estudiantes que no viven con sus papas o solo con el papá o solo con la mamá.</b>																															
<b>1.6 Si uno de tus padres no vive contigo. Indica ¿Por qué? (marcar solo una opción)</b>																															
1. Vive en otro País						2. Vive en otra Ciudad						3. Falleció						4. Divorciado						5. Desconozco							
<b>1.7 ¿Quién es la persona que te ayuda y/o revisa los deberes en casa? (marcar solo una opción)</b>																															
1. Papá				2. Mamá				3. Abuelo/a				4. Hermano/a				5. Tío/a				6. Primo/a				7. Amigo/a				8. Tú mismo			
<b>1.8 Señala el último nivel de estudios: (marcar solo una opción)</b>																															
<b>a. Mamá:</b>		1. Sin estudios				2. Primaria (Escuela)				3. Secundaria (Colegio)												4. Superior (Universidad)									
<b>b. Papá:</b>		1. Sin estudios				2. Primaria (Escuela)				3. Secundaria (Colegio)												4. Superior (Universidad)									
<b>1.9 ¿Trabaja tu mamá?</b>			Si						No						<b>1.10 ¿Trabaja tu papá?</b>			Si						No							
<b>1.11 ¿La vivienda en la que vives es?</b>																															
1. Arrendada						2. Propia																									
<b>1.12 Indica el número de las siguientes características de tu vivienda:</b>																															
1. Número de Baños										2. Número de Dormitorios										3. Número de Plantas/pisos											
<b>1.13 ¿En tu casa tienes? (puedes señalar varias opciones)</b>																															
1. Teléfono Convencional										4. Refrigeradora										7. Automóvil											
2. Televisión										5. Internet										8. Equipo de sonido											
3. Computador										6. Cocina																					
<b>1.14 Para movilizarte a tu escuela lo haces en? (marca solo una opción - la que con más frecuencia usas)</b>																															
1. Carro propio						2. Transporte escolar						3. Taxi						4. Bus						5. Caminando							



Apéndice D. Escala de clima social escolar CES para estudiantes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989).

Código:							
Prov		Aplicante		Escuela		Docente	

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "ESTUDIANTES"

R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT.

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.

Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	

## APÉNDICES

CUESTIONARIO		Rta.
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden “tener problemas” con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes rara vez tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene qué hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	



CUESTIONARIO		Rta.
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	



Apéndice E. Escala de clima social escolar CES para docentes de Moos y Trickett (1974). Adaptación española (1989).

Código:							
Prov		Aplicante		Escuela		Docente	

CUESTIONARIO DE CLIMA SOCIAL: ESCOLAR (CES) "PROFESORES"

R. H. MOOS, B. S. MOOS Y E. J. TRICKETT.

INDICACIONES PARA CONTESTAR EL CUESTIONARIO

A continuación encontrará preguntas que se refieren a actividades que realizan los estudiantes y el profesor de esta aula.

Después de leer cada una, decida si es verdadera o falsa.

En el espacio en blanco escriba V si es (Verdadera o casi siempre verdadera) y F si es (Falsa o casi siempre falsa) en cada una de las siguientes preguntas.

CUESTIONARIO		Rta.
1	Los estudiantes, ponen mucho interés en lo que hacen en esta aula	
2	En esta aula, los estudiantes llegan a conocerse realmente bien entre unos y otros.	
3	El profesor, dedica muy poco tiempo a hablar con los estudiantes	
4	Casi todo el tiempo, se dedica a explicar la clase del día	
5	En esta aula, los estudiantes nunca se sienten presionados para competir entre compañeros	
6	En esta aula, todo está muy bien ordenado.	
7	En esta aula, hay reglas claras que los estudiantes tienen que cumplir	
8	En esta aula, hay pocas reglas que cumplir.	
9	En esta aula, siempre escuchas nuevas ideas	
10	Los estudiantes de esta aula "están en las nubes"	
11	Los estudiantes de esta aula, nunca se interesan por conocer a sus compañeros	
12	El profesor, se preocupa por cada uno de los estudiantes	
13	Se espera que los estudiantes hagan sus tareas escolares, solamente en el aula	
14	Los estudiantes de esta aula, se esfuerzan mucho por obtener las mejores calificaciones	
15	En esta aula, los estudiantes casi siempre están en silencio	
16	En esta aula, parece que las reglas cambian mucho	
17	Si un estudiante, no cumple una regla dentro de la clase, es castigado	
18	En esta aula, los estudiantes hacen diferentes tareas cada día	
19	Siempre, los estudiantes quieren que se acabe pronto la clase	
20	En esta aula, se hacen muchas amistades	
21	El profesor, parece más un amigo que una autoridad	
22	En esta aula, dedicamos más tiempo a otras actividades que a temas relacionados con: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, estudios sociales, etc.	
23	Hay estudiantes, que siempre quieren ser los primeros en dar las respuestas a las preguntas del profesor	
24	Los estudiantes de esta aula, pasan mucho tiempo jugando	
25	El profesor, explica lo que le ocurrirá a los estudiantes si no cumplen las reglas de aula	
26	Por lo general, el profesor, no es muy estricto	

## APÉNDICES

CUESTIONARIO		Rta.
27	En esta aula, nunca se trabaja de manera distinta a la que se acostumbra todos los días	
28	En esta aula, la mayoría de estudiantes ponen realmente atención a lo que dice el profesor	
29	En esta aula, fácilmente se hacen grupos de estudiantes para realizar proyectos o tareas	
30	El profesor les ayuda demasiado en la tareas que hacen en el aula	
31	En esta aula, es muy importante haber realizado un cierto número de tareas	
32	En esta aula, los estudiantes nunca compiten con sus compañeros	
33	Por lo general, en ésta aula se forma un gran alboroto	
34	El profesor, explica cuáles son las reglas del aula	
35	Los estudiantes, pueden “tener problemas” con el profesor por charlar mucho	
36	Al profesor, le agrada que los estudiantes, hagan trabajos originales y creativos	
37	Muy pocos estudiantes, participan de las actividades en ésta aula	
38	En esta aula, a los estudiantes les agrada colaborar en las actividades	
39	A veces, el profesor hace quedar mal a los estudiantes cuando no saben la respuesta correcta	
40	En esta aula los estudiantes trabajan pocas veces	
41	En esta aula, te bajan las calificaciones sino entregas los deberes	
42	El profesor, rara vez tiene que decir a los estudiantes que se sienten en sus puestos	
43	El profesor, trata hacer cumplir las reglas establecidas en esta aula	
44	En esta aula, los estudiantes raras veces cumplen las reglas	
45	Los estudiantes, muy pocas veces pueden decir que actividades hacer en el tiempo de clase	
46	Muchos estudiantes, se distraen en clase haciendo dibujos, garabatos o tirándose papeles	
47	A los estudiantes, les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	
48	El profesor, habla a los estudiantes como si se tratara de niños pequeños	
49	Generalmente, en esta aula hacemos lo que queremos	
50	En esta aula, las notas no son muy importantes	
51	Diariamente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto los estudiantes	
52	Los estudiantes, podrán aprender más, según cómo actúe el profesor en ese día	
53	Los estudiantes, pueden tener problemas si no están en su puesto al comenzar la clase	
54	El profesor, propone trabajos nuevos para que los hagan los estudiantes	
55	A veces, Los trabajos hechos en clase por los estudiantes son presentados a sus compañeros	
56	En esta aula, ¿los estudiantes rara vez tienen la oportunidad de conocerse unos a otros?	
57	El profesor, ¿siempre acepta hablar de otro tema que se propone en clase?	
58	Si un estudiante falta a clases un par de días, tiene que igualarse	
59	A los estudiantes de esta aula, nada les importa saber las notas de sus compañeros	
60	Los trabajos que pide el profesor, están claros y cada estudiante sabe lo que tiene qué hacer	
61	Hay reglas claras para hacer las tareas en clase	
62	En esta aula, castigan más fácilmente que en otras	
63	En esta aula, se espera que los estudiantes, al realizar sus tareas, respeten las reglas establecidas	
64	En esta aula los estudiantes parecen estar medio dormidos	
65	En esta aula, se tarda mucho tiempo en conocer los nombres de los compañeros	
66	Al profesor, le gusta saber lo que los estudiantes quieren aprender	
67	A menudo, el profesor dedica tiempo de su clase para hablar sobre otras cosas que no sean las materias	
68	Los estudiantes, deben estudiar bastante para tener buenas calificaciones	
69	En esta aula rara vez se inicia la clase puntualmente	

CUESTIONARIO		Rta.
70	El profesor explica al inicio del año las reglas de lo que se puede hacer o no hacer en el aula	
71	El profesor, soporta mucho a los estudiantes	
72	En esta aula, los estudiantes pueden elegir el puesto en donde sentarse	
73	A veces, Los estudiantes hacen trabajos fuera de clase por su propia cuenta	
74	Hay algunos estudiantes que nunca se sienten bien en esta aula	
75	El profesor, desconfía de los estudiantes	
76	Esta aula, parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	
77	A veces, en esta aula se hace grupos para concursar en tareas unos con otros	
78	En esta aula, las actividades son claras	
79	Los estudiantes siempre están inseguros de las reglas de clase	
80	El profesor, obliga abandonar el aula a los estudiantes que se porta mal	
81	En esta aula, los estudiantes hacen casi todos los días el mismo tipo de actividades y tareas	
82	A los estudiantes, realmente siempre les agrada esta aula	
83	Algunos estudiantes, no se llevan bien con sus compañeros en el aula	
84	En esta aula, los estudiantes deben tener cuidado con lo que dicen	
85	El profesor, sigue el tema de clase y no se desvía de él hablando de otras cosas	
86	Generalmente, Los estudiantes pasan el año aunque no estudien mucho	
87	Los estudiantes, nunca interrumpen al profesor en clase	
88	El profesor, se "porta" siempre igual con los que no respetan las reglas	
89	Todos los estudiantes cumplen las reglas que exige el profesor	
90	En esta aula, se permite que los estudiantes realicen cosas nuevas	





## Apéndice F. Cuestionario de auto- evaluación a la gestión de aprendizaje del docente

Código:									
Prov		Aplicante		Escuela		Docente			

### Cuestionario de autoevaluación a la gestión de aprendizaje del docente

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

<b>NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:</b>
<b>OBJETIVO</b>
Reflexionar sobre el desempeño profesional con el fin de mejorar la práctica pedagógica docente, en el aula.
<b>INSTRUCCIONES</b>
a. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y conteste con honestidad en el casillero correspondiente a la alternativa con la que usted se identifica.
b. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.
c. Utilice la siguiente tabla de valoración:

TABLA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

### DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS		VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1.1	Preparo las clases en función de las necesidades de los estudiantes, con problemas similares a los que enfrentarán en la vida diaria.					
1.2	Selecciono los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.					
1.3	Doy a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura, al inicio del año lectivo.					
1.4	Explico los criterios de evaluación del área de estudio					
1.5	Utilizo el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan.					
1.6	Recuerdo a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.					
1.7	Pregunto a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.					
1.8	Realizo una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.9	Permito que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.					
1.10	Propicio el debate y el respeto a las opiniones diferentes.					
1.11	Estimulo el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos.					
1.12	Expongo las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados.					
1.13	Aprovecho el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.					
1.14	Organizo la clase para trabajar en grupos					

## APÉNDICES

1.15	Utilizo técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.16	Doy estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					
1.17	Valoro los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					
1.18	Propongo actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					
1.19	Motivo a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.20	Promuevo la interacción de todos los estudiantes en el grupo					
1.21	Promuevo la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.22	Valoro las destrezas de todos los estudiantes					
1.23	Exijo que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.24	Reconozco que lo más importante en el aula es aprender todos					
1.25	Promuevo la competencia entre unos y otros.					
1.26	Explico claramente las reglas para trabajar en equipo					
1.27	Incorporo las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases.					
1.28	Explico la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes.					
1.29	Recalco los puntos clave de los temas tratados en la clase.					
1.30	Realizo al final de la clase resúmenes de los temas tratados.					
1.31	Entrego a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo.					
1.32	Reajusto la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación.					
1.33	Elaboro material didáctico para el desarrollo de las clases.					
1.34	Utilizo el material didáctico apropiado a cada temática.					
1.35	Utilizo en las clases tecnologías de comunicación e información.					
1.36	Utilizo bibliografía actualizada.					
1.37	Desarrollo en los estudiantes las siguientes habilidades:					
1.37.1.	Analizar					
1.37.2.	Sintetizar					
1.37.3.	Reflexionar.					
1.37.4.	Observar.					
1.37.5.	Descubrir.					
1.37.6.	Exponer en grupo.					
1.37.7.	Argumentar.					
1.37.8.	Conceptualizar.					
1.37.9.	Redactar con claridad.					
1.37.10.	Escribir correctamente.					
1.37.11.	Leer comprensivamente.					
1.37.12.	Escuchar.					
1.37.13.	Respetar.					
1.37.14.	Consensuar.					
1.37.15.	Socializar.					
1.37.16.	Concluir.					
1.37.17.	Generalizar.					
1.37.18.	Preservar.					



## DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. DESARROLLO EMOCIONAL	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
2.1 Disfruto al dictar las clases.					
2.2 Siento que a los estudiantes les gusta mi clase.					
2.3 Me gratifica la relación afectiva con los estudiantes.					
2.4 Puedo tomar iniciativas y trabajar con autonomía en el aula					
2.5 Me siento miembro de un equipo con mis estudiantes con objetivos definidos.					
2.6 Me preocupa porque mi apariencia personal sea la mejor.					
2.7 Demuestro seguridad en mis decisiones.					

## DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
3.1 Aplico el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					
3.2 Cumpro y hago cumplir las normas establecidas en el aula					
3.3 Planifico y organizo las actividades del aula					
3.4 Entrego a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					
3.5 Planifico mis clases en función del horario establecido.					
3.6 Explico las normas y reglas del aula a los estudiantes					
3.7 Llego puntualmente a todas mis clases.					
3.8 Falto a mis clases solo en caso de fuerza mayor					

## DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

4. RELACIONES	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
4.1 Busco espacios y tiempos para mejorar la comunicación con mis estudiantes					
4.2 Dispongo y procuro la información necesaria para mejorar el trabajo con mis estudiantes.					
4.3 Me identifico de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.					
4.4 Comparto intereses y motivaciones con mis estudiantes					
4.5 Dedico el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					
4.6 Cumpro los acuerdos establecidos en el aula					
4.7 Manejo de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.					

## APÉNDICES

4.8	Estoy dispuesto a aprender de mis estudiantes					
4.9	Propongo alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.					
4.10	Enseño a respetar a las personas diferentes.					
4.11	Enseño a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					
4.12	Enseño a mantener buenas relaciones entre estudiantes.					
4.13	Tomo en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.					
4.14	Resuelvo los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física.					
4.15	Fomento la autodisciplina en el aula					
1.1.	Trato a los estudiantes con cortesía y respeto.					
1.2.	Me preocupo por la ausencia o falta de los estudiantes; llamo a los padres de familia y/o representantes.					

**\*Tomado del MEC con fines investigativos.**

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!



Apéndice G. Cuestionario de hetero- evaluación a la gestión de aprendizaje del docente por parte del estudiante.

Código:							
Prov		Aplicante		Escuela		Docente	

**Cuestionario de evaluación a la gestión del aprendizaje del docente por parte del estudiante**

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

**NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:**

OBJETIVO
Reflexionar sobre el desempeño del docente en el aula con el fin de mejorar, la practica pedagógica del docente en el aula.
INSTRUCCIONES
<p>a. Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula.</p> <p>b. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros.</p> <p>c. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.</p> <p>d. Utilice la siguiente tabla de valoración:</p>

TABLA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

**DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN**

1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS		VALORACIÓN				
El docente:		1	2	3	4	5
1.1	Prepara las clases en función de las necesidades de los estudiantes.					
1.2	Da a conocer a los estudiantes la programación y los objetivos del área al inicio del año lectivo.					
1.3	Explica las relaciones que existen entre los diversos temas o contenidos señalados.					
1.4	Realiza una introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.5	1.5. Ejemplifica los temas tratados.					
1.6	1.6. Adecua los temas a los intereses de los estudiantes.					
1.7	1.7. Utiliza tecnologías de comunicación e información para sus clases.					
1.8	Organiza la clase para trabajar en grupos					
1.9	Utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.10	Da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					

## APÉNDICES

1.11	Valora los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					
1.12	Propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					
1.13	Motiva a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.14	Promueve la interacción de todos los estudiantes en el grupo					
1.15	Promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.16	Valora las destrezas de todos los estudiantes					
1.17	Exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.18	Reconoce que lo más importante en el aula es aprender todos					
1.19	Promueve la competencia entre unos y otros.					
1.20	Explica claramente las reglas para trabajar en grupo					
1.21	Desarrolla en los estudiantes la siguientes habilidades:					
1.21.1.	Analizar.					
1.21.2.	Sintetizar.					
1.21.3.	Reflexionar.					
1.21.4.	Observar.					
1.21.5.	Descubrir.					
1.21.6.	Redactar con claridad.					
1.21.7.	Escribir correctamente.					
1.21.8.	Leer comprensivamente.					

### DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS		VALORACIÓN				
El docente:		1	2	3	4	5
2.1	Aplica el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					
2.2	Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula					
2.3	Planifica y organiza las actividades del aula					
2.4	Entrega a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					
2.5	Planifica las clases en función del horario establecido.					
2.6	Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes					
2.7	Llega puntualmente a todas las clases.					
2.8	Falta a clases solo en caso de fuerza mayor					

## DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

3. RELACIONES		VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
<b>El docente:</b>						
3.1	Busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes					
3.2	Dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes.					
3.3	Se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.					
3.4	Comparte intereses y motivaciones con los estudiantes					
3.5	Dedica el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					
3.6	Cumple los acuerdos establecidos en el aula					
3.7	Maneja de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.					
3.8	Esta dispuesto a aprender de los estudiantes					
3.9	Propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.					
3.10	Enseña a respetar a las personas diferentes.					
3.11	Enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.					
3.12	Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes.					
3.13	Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.					
3.14	Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física.					
3.15	Fomenta la autodisciplina en el aula					
3.16	Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.					
3.17	Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes.					

\*Tomado del MEC con fines investigativos.

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

## APÉNDICES

Apéndice H. Cuestionario de co- evaluación a la gestión de aprendizaje del docente por parte de un par.

Código:									
Prov		Aplicante			Escuela		Docente		

### Ficha de observación a la gestión del aprendizaje del docente por parte de otro docente

Ministerio de Educación Ecuador. (2011). *Instrumentos para la evaluación docente*. Quito, Sistema Nacional de Evaluación.

**NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:**

OBJETIVO
Observar el desempeño del docente en el aula con el fin de analizar la práctica pedagógica del docente en el aula.
INSTRUCCIONES
e. Observe el proceso de gestión del aprendizaje realizado por el docente en el aula.
f. Lea detenidamente cada enunciado del cuestionario y valore con honestidad cada uno de los casilleros.
g. Si considera que ninguna alternativa corresponde a su criterio, deje en blanco el respectivo casillero.
h. Utilice la siguiente tabla de valoración:

TABLA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nunca	Rara vez	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre

### DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1. HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS		VALORACIÓN				
El docente:		1	2	3	4	5
1.1	Prepara las clases en función de las necesidades de los estudiantes, con problemas similares a los que enfrentarán en la vida diaria.					
1.2	Selecciona los contenidos de aprendizaje de acuerdo con el desarrollo cognitivo y socio afectivo de los estudiantes.					
1.3	Da a conocer a los estudiantes la programación y objetivos de la asignatura, al inicio del año lectivo.					
1.4	Explica los criterios de evaluación del área de estudio					
1.5	Utiliza el lenguaje adecuado para que los estudiantes me comprendan.					
1.6	Recuerda a los estudiantes los temas tratados en la clase anterior.					
1.7	Pregunta a los estudiantes sobre las ideas más importantes desarrolladas en la clase anterior.					
1.8	Realiza una breve introducción antes de iniciar un nuevo tema o contenido.					
1.9	Permite que los estudiantes expresen sus preguntas e inquietudes.					
1.10	Propicia el debate y el respeto a las opiniones diferentes.					

1.11	Estimula el análisis y la defensa de criterios de los estudiantes con argumentos.					
1.12	Expone las relaciones que existen entre los diversos temas y contenidos enseñados.					
1.13	Aprovecha el entorno natural y social para propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes.					
1.14	Organiza la clase para trabajar en grupos					
1.15	Utiliza técnicas de trabajo cooperativo en el aula					
1.16	Da estímulos a los estudiantes cuando realizan un buen trabajo					
1.17	Valora los trabajos grupales de los estudiantes y les doy una calificación					
1.18	Propone actividades para que cada uno de los estudiantes trabajen en el grupo					
1.19	Motiva a los estudiantes para que se ayuden unos con otros					
1.20	Promueve la interacción de todos los estudiantes en el grupo					
1.21	Promueve la autonomía dentro de los grupos de trabajo					
1.22	Valora las destrezas de todos los estudiantes					
1.23	Exige que todos los estudiantes realicen el mismo trabajo					
1.24	Reconoce que lo más importante en el aula es aprender todos					
1.25	Promueve la competencia entre unos y otros.					
1.26	Explica claramente las reglas para trabajar en equipo					
1.27	Incorpora las sugerencias de los estudiantes al contenido de las clases.					
1.28	Explica la importancia de los temas tratados, para el aprendizaje y para la vida futura de los estudiantes.					
1.29	Recalca los puntos clave de los temas tratados en la clase.					
1.30	Realiza al final de la clase resúmenes de los temas tratados.					
1.31	Entrega a los estudiantes las pruebas y trabajos calificados a tiempo.					
1.32	Reajusta la programación en base a los resultados obtenidos en la evaluación.					
1.33	Elabora material didáctico para el desarrollo de las clases.					
1.34	Utiliza el material didáctico apropiado a cada temática.					
1.35	Utiliza en las clases tecnologías de comunicación e información.					
1.36	Utiliza bibliografía actualizada.					
1.37	Desarrolla en los estudiantes las siguientes habilidades:					
1.37.1.	Analizar					
1.37.2.	Sintetizar					
1.37.3.	Reflexionar.					
1.37.4.	Observar.					
1.37.5.	Descubrir.					
1.37.6.	Exponer en grupo.					

## APÉNDICES

1.37.7. Argumentar.					
1.37.8. Conceptualizar.					
1.37.9. Redactar con claridad.					
1.37.10. Escribir correctamente.					
1.37.11. Leer comprensivamente.					
1.37.12. Escuchar.					
1.37.13. Respetar.					
1.37.14. Consensuar.					
1.37.15. Socializar.					
1.37.16. Concluir.					
1.37.17. Generalizar.					
1.37.18. Preservar.					

### DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

1. APLICACIÓN DE NORMAS Y REGLAMENTOS	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
<b>El docente:</b>					
1.1. Aplica el reglamento interno de la institución en las actividades del aula.					
1.2. Cumple y hace cumplir las normas establecidas en el aula					
1.3. Planifica y organiza las actividades del aula					
1.4. Entrega a los estudiantes las calificaciones en los tiempos previstos por las autoridades.					
1.5. Planifica las clases en función del horario establecido.					
1.6. Explica las normas y reglas del aula a los estudiantes					
1.7. Llega puntualmente a todas las clases.					
1.8. Falta a clases solo en caso de fuerza mayor					

### DIMENSIONES QUE SE EVALÚAN

2. RELACIONES	VALORACIÓN				
	1	2	3	4	5
<b>El docente:</b>					
2.1 Busca espacios y tiempos para mejorar la comunicación con los estudiantes					
2.2 Dispone y procura la información necesaria para mejorar el trabajo con los estudiantes.					
2.3 Se identifica de manera personal con las actividades de aula que se realizan en conjunto.					
2.4 Comparte intereses y motivaciones con los estudiantes					
2.5 Dedicar el tiempo suficiente para completar las actividades que se proponen en el aula.					
2.6 Cumple los acuerdos establecidos en el aula					
2.7 Maneja de manera profesional, los conflictos que se dan en el aula.					



2.8	Esta dispuesto a aprender de los estudiantes						
2.9	Propone alternativas viables para que los conflictos se solucionen en beneficio de todos.						
2.10	Enseña a respetar a las personas diferentes.						
2.11	Enseña a no discriminar a los estudiantes por ningún motivo.						
2.12	Enseña a mantener buenas relaciones entre estudiantes.						
2.13	Toma en cuenta las sugerencias, preguntas, opiniones y criterios de los estudiantes.						
2.14	Resuelve los actos indisciplinarios de los estudiantes, sin agredirles en forma verbal o física.						
2.15	Fomenta la autodisciplina en el aula						
2.16	Trata a los estudiantes con cortesía y respeto.						
2.17	Se preocupa por la ausencia o falta de los estudiantes; llama a los padres de familia y/o representantes.						

**\*Tomado del MEC con fines investigativos.**

Fecha de Evaluación:

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!





## Apéndice I. Procedimiento para calcular los puntajes de los resultados de la evaluación docente

### Resultados de la evaluación interna docente

#### Forma de Cálculo de los Puntajes

Para calcular los resultados de la evaluación interna docente se procedió de la siguiente manera:

1. Se obtuvo un puntaje en logitos <sup>1</sup> para cada instrumento, mediante análisis RASH <sup>2</sup>, como resultado se obtuvieron 6 notas para cada docente, una por cada instrumento de evaluación.
2. Los puntajes de cada uno de los instrumentos se pusieron en la escala 500-100, es decir (media 500 y desviación estándar 100).
3. Se obtuvo el punto percentil 95 en cada instrumento, esto es encontrar un puntaje de tal manera que el 95% de las observaciones caigan por debajo del mismo, en el caso del puntaje de la evaluación estudiantil tiene un punto percentil 95 igual a 777, lo que quiere decir que el 95 % de los docentes tienen una nota igual o inferior a 777, esta nota se tomó como el máximo para el instrumento de evaluación estudiantil; por ejemplo: a un docente que obtuvo 515 puntos le corresponde un porcentaje de eficiencia en este instrumento de  $515/777 = 0.66$ .
4. Se multiplico este porcentaje por el peso respectivo del instrumento. En el ejemplo anterior,  $0.66 \cdot 0.12 = 0.0792$ , (el peso de la evaluación estudiantil equivale al 12%), corresponde a 8% aproximadamente.
5. Se calcularon los porcentajes para cada instrumento de la misma manera, y se sumaron para alcanzar el puntaje total. Los docentes que fueron evaluados con todos los instrumentos se les califica sobre 50%; los que no, sobre la suma de los pesos de cada instrumento.

En el siguiente ejemplo el docente no posee puntajes en PADRES DE FAMILIA y OBSERVADOR, por lo que el porcentaje total sobre el que se debe evaluar es del 27%, que corresponde a la suma de los pesos de AUTOEVALUACIÓN = 5%, COEVALUACIÓN = 5%, DIRECTIVO = 5%, ESTUDIANTE = 12%.

De la misma manera se calculó el puntaje para cada instrumento, observando en la tabla vemos que el porcentaje total acumulado es de  $3.4\% + 4.3\% + 3.8\% + 8\% = 19.50\%$

## APÉNDICES

AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACION	DIRECTIVO	ESTUDIANTE	PADRES DE FAMILIA	OBSERVADOR	TOTAL
5%	5%	5%	12%	8%	15%	50%
5%	5%	5%	12%	0%	0%	27%
3.4%	4.3%	3.8%	8%	-	-	19.5%

A fin de obtener el porcentaje alcanzado por el maestro sobre 50%, es necesario dividir 19.5% sobre 27%, esto representa el 36.11%.

Para la publicación final, se ubicaron calificaciones en todos los instrumentos, para lo cual se recalcularon los porcentajes de cada instrumento, manteniendo el porcentaje final.

Así en el ejemplo anterior, se multiplico  $36.11\% \times 2 = 72.22\%$ , para pasar el porcentaje a escala de 100, y luego por el peso de cada instrumento.

AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACION	DIRECTIVO	ESTUDIANTE	FAMILIA	OBSERVADOR	FINAL
5%	5%	5%	12%	8%	15%	50%
$0.7222 \times 0.05$	$0.7222 \times 0.05$	$0.7222 \times 0.05$	$0.7222 \times 0.12$	$0.7222 \times 0.08$	$0.7222 \times 0.108$	36.11%
3.6%	3.6%	3.6%	8.7%	5.8%	10.8%	36.11%

1. Número en la recta real que maximiza la probabilidad de obtener las respuestas observadas y representa el nivel de desempeño docente
2. Modelo estadístico de créditos parciales para evaluación de ítem.

## Apéndice I. Encuestadores de datos

CÓDIGO	ID	APELLIDOS Y NOMBRES	CENTRO UNIVERSITARIO
001	0301693255	ABAD SOTO MARCO ANTONIO	LOJA
002	1102135710	ACARO CAMACHO BERNARDINO	ZAMORA
003	1002058871	AGUIRRE BUITRON WASHINGTON JAVIER	IBARRA
004	0910868819	ALARCON HUACON RITA JANETH	GUARANDA
005	1710311240	ALVARADO MILES MANUEL WILSON	QUITO
006	0913170189	ALVARADO SANCHEZ ALFREDO STEFANO	MILAGRO
007	1708590839	ANAGUANO ANDRANGO ORLANDO LEONIDAS	QUITO
008	1713648531	ANALUISA TELLO SUSANA DEL PILAR	QUITO-VILLAFLORES
009	0501615306	ANALUIZA BALSECA LOIDE FATIMA	COCA
010	2100145347	ANDI GREFA DAISY LUCIA	NUEVA LOJA (LA)
011	0102896560	ANDRADE CAMPOVERDE DARWIN XAVIER	CUENCA
012	1102859434	ANDRADE CHALAN KARINA ESQUIAVEL	CELICA
013	1305254581	ANDRADE DEMERA EDWIN JAVIER	MANTA
014	0103700969	ANTUNISH WAMPASH FRANKLIN BOSCO	MACAS
015	0702198011	ARCENTALES ROMERO MAYLLURI ELECTRA	ZARUMA
016	0102039906	AREVALO OCHOA ROSA MARIELA	SUCÚA
017	0300834850	ARGUDO PESANTEZ MARISOL AMPARITO	AZOGUES
018	0102033313	ARIAS MOSQUERA DIEGO HERNAN	CUENCA
019	1712586864	ARIAS PROAÑO HENRY SANTIAGO	QUITO-TUMBACO
020	0103769667	ARIAS SERRANO JUANA NARCISA	GUALACEO
021	0907939110	ARIZAGA TORRES GRACIELA ELIZABETH	QUITO-TURUBAMBA
022	1102048475	ARMIJOS YAGUANA LIVIA ESPERANZA	SANTO DOMINGO
023	0907755557	ARREAGA TAPIA BETTY AZUCENA	GUAYAQUIL
024	1710948058	ARROBA CARDENAS ANGEL ENRIQUE	SANTO DOMINGO
025	0101063519	AVILA CORONEL SILVIO CAYETANO	SUCÚA
026	0103790028	AVILA LARRIVA MONICA PRISCILA	CUENCA
027	0601893266	AYALA BRAVO MARIA DEL PILAR	TULCÁN
028	1716316003	AYALA CARILLO PAOLA ALEXANDRA	QUITO
029	1708712664	BALAREZO LEÓN ALEX MARTÍN	QUITO-CARCELÉN
030	1801097443	BARAHONA PICO LUIS HUMBERTO	GUAYAQUIL
031	0703746016	BARRERA ORDOÑEZ DIANA VIRGINIA	ZARUMA
032	0703985846	BASURTO LOZANO NELSON STALIN	ZARUMA
033	1103442891	BELTRAN GUEVARA PATRICIA MARICELA	LOJA
034	1719382598	BENITEZ GANDARA ANDRES WILFRIDO	QUITO
035	0702774241	BENITEZ NARVAEZ ROBINSON MIGUEL	MACHALA
036	1400338339	BERZOSA CARDENAS LUIS FREDDY	MACAS

## APÉNDICES

037	1001355880	BETANCOURT PERUGACHI TERESA DEL PILAR	IBARRA
038	1713274205	BORJA MOSCOSO KARINA TATIANA	QUITO-VILLAFLORA
039	1309880522	BRAVO BARREZUETA SILVIA LORENA	PORTOVIEJO
040	0701611154	BRAVO AUDBERTO ISMAEL	NUEVA LOJA (LA)
041	1716661812	BUSTAMANTE ROGEL DALTON VICENTE	PUYO
042	1710128842	CABEZAS CHICAIZA RITA MONSERRATH	QUITO
043	0601967276	CABRERA CHAVEZ JIMMY FABIAN	RIOBAMBA
044	1709425381	CADENA CORDOVA ISABEL ALEJANDRINA	QUITO
045	1708436082	CADENA HEREDIA HERNAN MAURICIO	RIOBAMBA
046	0916117898	CAJAMARCA QUINDE MARIA PIEDAD	TENA
047	1711154045	CALAHORRANO TERAN JERSON GERARDO	QUITO-TURUBAMBA
048	1712637121	CALDERON DEFAZ MARIANA GISELL	QUITO-SAN RAFAEL
049	1102120589	CALDERON MALDONADO OSMAN VICENTE	LOJA
050	1101843744	CALVA ORTEGA ANTHONY KENNETH	QUITO
051	0301287561	CAMPOVERDE IDROVO ROSA AMELIA	AZOGUES
052	1700385931	CAMPUZANO VIVANCO RUTH ANGELICA	QUITO
053	1103292320	CAPA BENITEZ LENNY BEATRIZ	MACHALA
054	0915628671	CARAGUAY DIAZ MIRIAM CELENIA	CATACocha
055	0302015482	CARCHIPULLA ALTAMIRANO CARMEN LUCIA	AZOGUES
056	0917413254	CARPIO CASTRO CRISTHIAM ARMANDO	GUAYAQUIL
057	0201600731	CARVAJAL ALARCON CRISTIAN DANILO	QUITO
058	1711193951	CASTRO MBWINI DIEGO NSAM	QUITO
059	1708649676	CEDILLO COBOS GABRIEL LEOPOLDO	QUITO
060	1801273192	CERON MANTILLA DOLORES DEL PILAR	GUAYAQUIL
061	0603123175	CEVALLOS SILVA FLOR NATALIA	ESMERALDAS
062	1400232045	CHACHA HUALPA JOSE SAUL	MACAS
063	0102313897	CHACON REAL RUTH EULALIA	CUENCA
064	0201245370	CHAVEZ CARRERA OSCAR VINICIO	PUYO
065	0910116433	CHIKUITO LAZO EFREN EDUARDO	GUAYAQUIL
066	0103930707	CHUQUIMARCA CHUCHUCA ELMA MIRIAM	CUENCA
067	1001577954	CIFUENTES CARDENAS AURORA MARGOT	OTAVALO
068	1101740429	CORONEL PUCHAICELA MAURO ANTONIO	CUENCA
069	0702732520	COROZO CASTRO FLAVIO ROVINZON	MACHALA
070	1711987774	CORTEZ IMBAQUINGO JAIME EFRAIN	QUITO
071	1900269513	CRIOLLO BENITEZ MILTON MANUEL	ZAMORA
072	1900240241	CUENCA MOROCHO SEGUNDO LUIS	GUAYAQUIL
073	0602910994	DAVALOS GARCIA JORGE ALBERTO	QUITO
074	1708521578	DAVILA HERRERIA LUIS PATRICIO	QUITO
075	1709176109	DEFAZ JORGE ENRIQUE	SAN MIGUEL DE LOS BANCOS

076	0919254144	DELGADO RODRIGUEZ MONICA CATALINA	GUAYAQUIL
077	0103914636	DESTRUGE BLANDIN MONICA VIVIANA	CUENCA
078	1002081154	DOMINGUEZ BANDA FRANCISCO JAVIER	IBARRA
079	1706940325	DONOSO SALAZAR CRISTINA	QUITO
080	1104553308	ELIZALDE BRICEÑO EDISON PATRICIO	CARIAMANGA
081	1002193769	ENRIQUEZ CHAMPUTIZ ALEX MARCELO	SALINAS
082	1001415080	ERAZO CRIOLLO HENRY WILLIAM	QUITO
083	1400158828	ERAZO MEDINA EDWIN RAMIRO	MACAS
084	0400868113	ERAZO VILLARREAL IGNACIO JAVIER	TULCÁN
085	1715467898	ESCALANTE DE LA TORRE LIZBETH CAROLINA	QUITO
086	1803125317	ESPINOZA CELI VERONICA SOLEDAD	LOJA
087	0300968344	ESPINOZA FERNANDEZ LUIS OSWALDO	LOJA
088	0401147905	ESTRADA PEREZ LIDIA NARCIZA	TULCÁN
089	0914226865	FALQUEZ MALDONADO CATIANA ANDREA	SALINAS
090	1707731731	FARINANGO GUAGRILLA GLADYS MARIA	QUITO
091	1716271182	FELIX LOPEZ MARITZA CAROLINA	QUITO-SAN RAFAEL
092	0601799034	FERNANDEZ CANDO BETY	CUENCA
093	1102071055	FERNANDEZ CRUZ MANUEL	CELICA
094	0913618443	FLORES NICOLALDE Nanci TERCILA	SUCÚA
095	1707971006	FREIRE PAVON NORA ALEXANDRA	QUITO-SAN RAFAEL
096	0200584464	GAIBOR ROMERO LUZ ISABEL	QUITO-CARCELÉN
097	1708309453	GALLARDO ALTUNA NATALI GERMANIA	QUITO-SAN RAFAEL
098	1710002112	GALLEGOS TALAVERA TANIA YOLANDA	QUITO-SAN RAFAEL
099	1600326225	GAMBOA SILVA LENY PATRICIA	AMBATO
100	1103049043	GAONA SALINAS NELI FRANCISCA	LOJA
101	1722832654	GARAU LUCIANO	QUITO
102	0704312776	GARCIA GONZALEZ ANDREA ELIZABETH	ZARUMA
103	1713887295	GAVILANES LOPEZ SONIA ELIZABETH	SANTO DOMINGO
104	0915694475	GOMEZ BRAVO VICTOR TOMAS	GUAYAQUIL
105	1500490253	GOMEZ SAMANIEGO MARLY ESTRELLITA	COCA
106	1708110323	GONZALEZ MOSCOSO NANCY CATALINA	QUITO
107	0301938122	GONZALEZ TENEMAZA JENNY ELIZABETH	AZOGUES
108	1102282751	GONZALEZ ZUÑIGA ROSA VIRGINIA	LOJA
109	0915049183	GRANDES NARANJO GLENDA GIOCONDA	MILAGRO
110	1001823473	GUAMAN GOMEZ MERY ADRILA	QUITO
111	0102251485	GUAPISACA JUCA VILMA LORENA	CUENCA
112	1002379947	GUEVARA PINTO JORGE ANDRES	IBARRA
113	1400415111	GUTIERREZ VINTIMILLA MAYRA ALEXANDRA	SUCÚA
114	0918855230	GUZMAN MUÑOZ CARLOS EUDORO	QUITO

## APÉNDICES

115	1720633088	HIDALGO TOAPANTA CARLA FERNANDA	QUITO-VILLAFLORA
116	1307143816	HINCAPIE MURILLO MARENA EUGENIA	MANTA
117	0602447039	INCA FALCONI ALEX FABIAN	RIOBAMBA
118	1310677651	INTRIAGO COOL MARIA FERNANDA	PORTOVIEJO
119	0911870624	JALIL PEREZ MARIA GABRIELA	GUAYAQUIL
120	0702106188	JARAMILLO MORENO BETHI CELINA	BALSAS
121	1102707948	JARAMILLO ROJAS DILMER DAVID	CARIAMANGA
122	1400302756	JARAMILLO ZABALA BRAULIO LADISLAO	MACAS
123	1714116256	JAYA NARANJO KATHERINE DEL ROCIO	QUITO-CARCELÉN
124	1704283090	JHAYA TAPIA ANGEL MEDARDO	QUITO-CARCELÉN
125	1001512464	JIMÉNEZ QUINTANA WILMAN SANTIAGO	IBARRA
126	0301936092	JUELA QUINTUÑA CARMEN NATALIA	AZOGUES
127	0914903158	LABANDA CASQUETE ALEXANDRA ELENA	GUAYAQUIL
128	1103281299	LALANGUI GLADIS ESPERANZA	LOJA
129	1713264354	LEGÑA CASANOVA MARTHA SILVANA	QUITO
130	1713777959	LEON OBANDO NELA KATERINE	SANTO DOMINGO
131	1103343362	LEON ORDOÑEZ RODRIGO PATRICIO	SARAGURO
132	1803228004	LLERENA MASAQUIZA SILVIA JACQUELINE	AMBATO
133	1712245735	LLUMIQUINGA ROSARIO ELIZABETH	QUITO
134	0102713633	LOJA SALTO LUIS ANTONIO	CUENCA
135	1400540710	LOJANO RIVERA SONIA ISABEL	MACAS
136	0917478661	LOOR VERA NELSON GRISNALDO	QUITO
137	1002607024	LÓPEZ CADENA MARLENE ALEXANDRA	IBARRA
138	1802836765	LOZA MORAN SARA ISABEL	AMBATO
139	1709739583	LUJE MORALES EDWIN MARCELO	QUITO
140	1102410071	LUNA JARA LORGIO BENIGNO	LOJA
141	1103082747	LUZON MAGALY OLANDIA	LOJA
142	1900267772	MACAS ANDRADE ROSA AURORA	ZAMORA
143	1310413065	MACIAS MENDOZA DORIS MAGDALENA	MANTA
144	0918832700	MADRID GUARANDA MARLENE CATALINA	IBARRA
145	1716228158	MAIGUA CHAMORRO MARIA CRISTINA	QUITO-VILLAFLORA
146	1103711592	MALACATUS JIMENEZ ALEXANDRA DE JESUS	CARIAMANGA
147	1706330337	MALDONADO COLOMA LIGIA PIEDAD	QUITO-SAN RAFAEL
148	0909624835	MARCOS VACA ROBERTO XAVIER	GUAYAQUIL
149	1307705267	MARQUINEZ BERMUDEZ NANCY MARGARITA	GUAYAQUIL
150	1304816737	MARTINEZ CEDENO ELVA BEATRIZ	PORTOVIEJO
151	79806275	MARTINEZ CHAPARRO JULIO CESAR	LOJA
152	0301234357	MARTINEZ VEGA MAYRA ELIZABETH	AZOGUES
153	1803467115	MATA CRUZ ANGEL FABRICIO	AMBATO



154	0302169289	MATUTE GONZALEZ MAYRA MARGARITA	AZOGUES
155	1102540190	MAZA GUAMAN MARLENE VICTORIA	LOJA
156	0102979960	MEDINA AGUIRRE SARA CATALINA	CUENCA
157	1301216592	MEJIA ZAMBRANO JOSE IGNACIO	PORTOVIEJO
158	0103878757	MENDEZ BARBECHO NANCY ALEXANDRA	CUENCA
159	1716858236	MENDEZ CAZCO PAULINA FERNANDA	QUITO-VILLAFLORA
160	1103917546	MENDOZA CABRERA JOSE LUIS	QUITO
161	1303990012	MENENDEZ MOLINA EFREN ENRIQUE	PORTOVIEJO
162	0907247431	MIELES MOREIRA MARIA AUXILIADORA	GUAYAQUIL - CENTENARIO
163	1707290738	MOLINA VIVANCO SANDRA ELIZABETH	QUITO
164	0912289212	MOLINEROS TOAZA MARICRUZ DEL ROCIO	GUAYAQUIL
165	1000865293	MONCAYO ECHEVERRIA FELIX PATRICIO	QUITO
166	0302262225	MONTERO JACOME CLAUDIO SEBASTIAN	CAÑAR
167	0800904385	MONTERO LEON PEGGY LORETHY	QUITO
168	1103624985	MONTERO TORRES BOLIVAR ALEJANDRO	CARIAMANGA
169	0603007246	MONTOYA BALAREZO PEDRO SANTIAGO	QUITO-CARCELÉN
170	1103779805	MORENO ESTRADA GIMENA ANAVEL	LOJA
171	1400439947	MOSCOSO TAPIA DALIA JUDITH	SUCÚA
172	1104532054	NARANJO ROJAS GHILDA LUCITANIA	CATACocha
173	0501570097	NARANJO TORRES NANCY ESTHELA	QUITO-TUMBACO
174	0602912487	NAVARRETE FREIRE PATRICIO RODRIGO	GUAYAQUIL
175	0907407134	NAVARRETE GARCIA DIVINA ROSA CORINA	GUAYAQUIL
176	1801841469	NUÑEZ GARCES ALICIA CUMANDA	QUITO
177	0103772042	ÑAUTA HERRERA MARIA GABRIELA	CUENCA
178	1701607630	OBANDO DIAZ MARIANA ISABEL	BAHÍA DE CARÁQUEZ
179	0702470139	OCHOA LOPEZ NELI CARMITA	ZARUMA
180	1706053301	OÑA MARIA CARMELA	QUITO
181	0101643559	ORDOÑEZ GONZALEZ MAURO TARSICIO	AZOGUES
182	1102732870	ORDOÑEZ CLARA VICTORIA	CUENCA
183	0101600377	ORDOÑEZ PINEDA BENIGNA LUZ	CUENCA
184	0101875342	ORELLANA GUILLEN EUGENIO SANTIAGO	CUENCA
185	2100004304	ORELLANA PUCHA CARMITA ROSARIO	NUEVA LOJA (LA)
186	1718967738	ORTEGA ANGUETA JOSE LUIS	SALINAS
187	1706389176	ORTIZ DELGADO MARCO PATRICIO	QUITO
188	0503124638	PACHECO ESPINEL JESSICA ELIZABETH	LATACUNGA
189	1720073517	PALLO CALVOPIÑA SILVANA MARITZA	QUITO
190	0913733762	PALMA PICO JESSICA ROSELIA	GUAYAQUIL
191	1001963881	PAREDES HIDROBO FAVIO GERMÁN	QUITO-VILLAFLORA
192	1306945419	PAZ ZAMBRANO CRUZ MARIBEL	CUENCA

## APÉNDICES

193	1713836169	PAZMIÑO PARRA MARCELA DE LOURDES	QUITO
194	1309842167	PEÑAFIEL QUIJIJE NATALIA MONSERRATE	MANTA
195	0102427812	PERALTA ORELLANA MÓNICA DEL ROSARIO	CUENCA
196	0918907585	PERERO DISINTONIO MARVIN FELIX	GUAYAQUIL
197	1400401087	PEREZ CAMBIZACA CARLOS EDISON	SUCÚA
198	1801813328	PEREZ REINOSO WILSON EDUARDO	QUITO-TUMBACO
199	1708228612	PEREZ TECA MIGUEL EDMUNDO	QUITO-CARCELÉN
200	0601113897	PHILCO VELASCO ESTELA CUMANDA	MANTA
201	1309298204	PILOSO ANCHUNDIA SIMON GEOVANNY	LIMÓN INDANZA
202	0914324108	PINEDA MOSQUERA SILVIA CONSUELO	GUAYAQUIL
203	1802832038	PROAÑO LOPEZ GUILLERMO LUIS	AMBATO
204	0702833161	QUEZADA FAJARDO JIMMY ALEXANDER	LIMÓN INDANZA
205	0702029307	QUEZADA FAJARDO MARITZA CRISTINA	MACHALA
206	1103201545001	QUEZADA LOAIZA ENITH ELIZABETH	LOJA
207	0201179652	QUIROZ SOLANO AURELIA URSULINA JUDIT	SANTO DOMINGO
208	0104158191	QUITO PARAPI AIDA CECILIA	CUENCA
209	0105285381	QUITO NUBE ROCIO	CUENCA
210	1500532542	RAMIREZ CHALAN NIDIA LEONOR	NUEVA LOJA (LA)
211	1310082274	REYNA VELASQUEZ DILIA VANESSA	PORTOVIEJO
212	1711069458	REZA GONZALEZ SUSANA PIEDAD	QUITO-CARCELÉN
213	1104063845	RIVERA CHAMBA MIRIAM JUDITH	ZAMORA
214	0102791571	RIVERA FERNANDEZ MARINA ALEXANDRA	CUENCA
215	1900292572	RIVERA TORRES CARMEN SULEMA	ZAMORA
216	0602141160	ROBALINO MORA ROSA DEL CARMEN	RIOBAMBA
217	1711431815	ROBELLY ALARCON MARIA MAGDALENA	QUITO-TUMBACO
218	1305204248	ROCA ESPINEL FATIMA LORENA	MANTA
219	1712905809	RODRIGUEZ BARRANZUELA ELISA MABEL	QUITO
220	1707391783	RODRIGUEZ GUADALUPE HENRY EDUARDO	QUITO-SAN RAFAEL
221	1102040191	ROMERO FLORES BLANCA ELENA	CUENCA
222	1306951227	ROMERO MONTERO BERTHA SARA	QUITO
223	1706940390	RUIZ COBOS NANCY JEANETH	QUITO
224	1706527114	RUIZ MOREANO BRIGITTE DEL PILAR	QUITO
225	1103468805	SAAVEDRA PINTADO JUAN LUIS	CARIAMANGA
226	1711941037	SALAS BECERRA PAUL FABIAN	QUITO
227	0602679466	SALAZAR VILLACRES SUSANA DEL PILAR	RIOBAMBA
228	1307075554	SALDAÑA RODRIGUEZ MARIA LEIDIANA	SANTO DOMINGO
229	0908901358	SANTOS YANEZ VERONICA PATRICIA	GUAYAQUIL
230	1710240118	SARANGO SOTO ALCIBAR AUGUSTO	QUITO
231	0900993437	SERRANO ARCOS BLANCA ESPAÑA	GUAYAQUIL

232	0102446713	SERRANO MOROCHO DELIA MARGARITA	CUENCA
233	0908732506	SILVA DIAZ FANNY LUPE	GUAYAQUIL
234	1104417728	SOLANO JARAMILLO LIDA MERCEDES	LOJA
235	0201710696	SOLORZANO SALTOS EDWIN ALVARO	GUARANDA
236	1713217766	SORIA CEVALLOS PAMELA DAYANA	QUITO
237	0910016120	SORIANO OSORIO WILMER ROLANDO	GUAYAQUIL
238	0300977246	SUCUZHANAY LOJANO SEGUNDO JULIO F	AZOGUES
239	0103209144	SUQUILANDA HEREDIA MILTON JAVIER	CUENCA
240	1706601612	TAMAYO JARAMILLO GERMANIA DE JESUS	QUITO-VILLAFLOA
241	1713251674	TAMAYO JARAMILLO LORENA ELIZABETH	QUITO-SAN RAFAEL
242	1717730319	TAMAYO VALLEJO VERONICA PAULINA	QUITO
243	1708528623	TAPIA CONDOR HERNAN PATRICIO	QUITO
244	0101407724	TAPIA LUZURIAGA ROSA ANA	CUENCA
245	0602648982	TIAMA MIÑARCAJA MIGUEL	AMBATO
246	1719134759	TIPANTUÑA TAPIA JESSICA LIZETH	QUITO
247	1100135787	TOLEDO VALLADARES MELANIA NOEMI	LOJA
248	1104140585	TROYA MUÑOZ MARIELISA DEL CISNE	LOJA
249	1400224406	ULLOA MALDONADO LUIS ALEJANDRO	SUCÚA
250	0702429689	UNUZUNGO LOPEZ MARIELA JACKELINE	MACHALA
251	1400377493	VALENCIA ZABALA CARMEN ELIZABETH	MACAS
252	0102296456	VALLEJO RIERA CLARITA NARCISA	CUENCA
253	1751078336	VASCO OSSA ROSA AMELIA	QUITO
254	1801881119	VASCONCZ CARRASCO JOSE IGNACIO	QUITO
255	1203635550	VERA CABRERA EUFEMIA CECIBEL	QUEVEDO
256	0916714272	VILLAMAR VASQUEZ ISMAEL SEGUNDO	GUAYAQUIL
257	1718427311	VILLARREAL GUEVARA MARCELO ALEJANDRO	QUITO
258	0104397138	VIZHCO SIGUA LUIS FELIPE	CUENCA
259	1103354013	YAGUANA LUZON NALDA	LOJA
260	0200991537	YANCHALIKUIN CHISAG SEGUNDO JOSE	GUARANDA
261	1708118961	YANEZ CEVALLOS NANCY DE LAS MERCEDES	QUITO
262	1705867180	YEPEZ CRUZ MIREYA BERNARDA	QUITO
263	1002759304	YÉPEZ GARCÍA SARA MILADY	IBARRA
264	1500155328	YUMBO LICUY MARIA TERESA	COCA
265	0501161376	ZAMBONINO GORDILLO MARIA DEL CARMEN	QUITO
266	0703234963	ZAMBRANO CARRION VERONICA SOFIA	MACHALA
267	0913146825	ZUÑIGA DIAZ JOHNNY GEOVANNY	GUAYAQUIL